



*Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009*

**Maestría en Ciencias Humanas**

**Opción en Teorías y Prácticas en Educación**

**Tutor: Pablo Martinis López**

**Maestranda: Silvina Páez Alonso**

**Montevideo, junio de 2019**

*A mis padres,  
que siempre empujan para adelante.*

## Índice

0.	Introducción .....	5
1.	Indagaciones preliminares.....	11
2.	Perspectiva Conceptual.....	27
3.	Abordaje metodológico.....	33
3.1.	Recaudos teórico metodológicos .....	34
3.2.	Descripción del proceso investigativo .....	36
4.	Tensiones entre focalización y universalización.....	41
4.1.	La Estrategia de Recreación y Deporte como antecedente empírico .....	42
4.1.1.	Primeras rupturas sobre los sentidos de la educación física en la escuela .....	44
4.1.2.	Desafíos y posibilidades para el período 2005 a 2009.....	49
4.2.	Políticas educativas del período de gobierno .....	50
4.2.1.	Participación: Congreso Nacional de Educación Física, Debate Educativo y Ley General de Educación.....	54
4.2.2.	Gradualismo, financiamiento público y centralización.....	59
4.2.3.	La complementariedad con otras políticas: educación artística y educación sexual.....	62
4.3.	Gubernamentalidad y gobierno de la pobreza.....	63
4.3.1.	Articulaciones entre la educación física escolar y gobierno .....	64
4.3.2.	De cómo las lógicas sociales “se meten” en las actividades de educación física y se resignifica la educación física escolar.....	74
4.4.	Derecho de todos los niños y la universalización como cobertura .....	76
5.	Tensiones entre la institucionalización y <i>otra forma de hacer escuela</i> .....	82
5.1.	El ingreso a Primaria como un proceso fermental .....	82
5.2.	Procesos en vínculo con el Programa Maestros Comunitarios .....	85
5.2.1.	Desarmar/Rearmar el aula; ¿otro sujeto posible?.....	88
5.2.2.	La figura del Coordinador de educación física desde la lógica territorial.....	91
5.2.3.	Sistematización de experiencias docentes.....	94

5.3.	Crónica de una asimilación .....	95
5.3.1.	Disciplinar a los profesores.....	98
5.3.2.	Preocupación por la estructura funcional y las condiciones laborales .....	101
6.	Tensiones entre la lógica de la equivalencia y las disputas por las significaciones sobre educación física escolar.....	104
6.1.	Problematización del carácter ideológico de la educación física escolar como equivalente a salud 106	
6.1.1.	Exposición de motivos y discusiones parlamentarias sobre el Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar: distanciamientos de (alg)una disputa política .....	110
6.1.2.	Fisuras entre la universalización como política educativa vertical y construcción <i>desde abajo</i> 114	
6.2.	Construcción de la educación física como una “ <i>cosa escolar</i> ” .....	117
6.2.1.	<i>Desmantelamiento</i> de una educación física históricamente legitimada .....	118
6.2.2.	Apuntes sobre el Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 .....	122
6.3.	Miradas diversas sobre la educación física escolar; ¿qué resta entre “nosotros” y “ellos”?.....	128
6.4.	El profesor de educación física como un integrante más del colectivo docente y las resistencias a su integración .....	132
6.4.1.	La incorporación a las salas docentes .....	137
6.4.2.	Preocupaciones por el lugar disputado.....	138
7.	Consideraciones finales.....	140
8.	Bibliografía .....	152
9.	Documentos .....	160
10.	Anexo - Pauta de entrevista .....	162

## 0. Introducción

En primer lugar, esta tesis se inscribe en el “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. A su vez, en virtud de la temática seleccionada, en la línea de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (en adelante, ISEF).

La intención fundamental del presente trabajo es recuperar los sentidos construidos sobre la educación física escolar en el contexto de la declaración de su obligatoriedad para la enseñanza primaria en 2007 -a partir de la ley N° 18.213 del 27 de noviembre de 2007-. Ello implica, por un lado, analizar los documentos de política educativa producidos en el período pero, también, recuperar las voces de quienes estuvieron implicados en tal iniciativa y en los primeros pasos de su concreción. El recorte temporal -de 2005 a 2009- se justifica por una apuesta a considerar a la obligatoriedad, y el proceso de universalización que le sigue, como un hito fundamental para la educación física específicamente dentro de los marcos de política educativa (y política pública en general) de aquel período de gobierno. Entonces, comprende el período de gobierno que da marco a la ley. Aunque el foco está allí, a partir de la perspectiva de este trabajo, necesariamente se realiza un análisis de su procedencia y, por tanto, se consideran antecedentes empíricos -a modo de huellas del problema en cuestión- de los que también deriva la producción desarrollada de 2005 a 2009.

Sobre el proceso que enmarca esta ley, primeramente, cabe señalar que la Coordinación Técnica de Infamilia<sup>1</sup> que actuaba desde 2003 en el CEIP<sup>2</sup> redirecciona sus cometidos en 2005, y se concentra, entre otras tareas, en la implementación de la educación física en el CEIP. Como marco de referencia se utiliza el programa de Educación Física Escolar aprobado por el Consejo Directivo Central (en adelante, CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante, ANEP) en 2005.

En 2006 ingresan los primeros profesores interinos presupuestados al CEIP, muchos provenientes de Infamilia (CEIP, 2014, p. 7). Hasta allí, la cobertura registrada alcanza un 44% de los niños de

---

<sup>1</sup> Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia, dependiente de Presidencia de la República hasta 2005 y del Ministerio de Desarrollo Social a partir de ese año.

<sup>2</sup> Hasta 2008, Consejo de Educación Primaria (CEP). A partir de la Ley de Educación de 2008, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). A los efectos de este trabajo investigativo, se referenciará siempre con CEIP más allá del período de análisis referenciado.

todo el país, incluyendo escuelas urbanas y escuelas rurales (con nula cobertura hasta ese momento). Los docentes provenían de diferentes orígenes: Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, Programa Infamilia, Comisiones Fomento de las escuelas y diversas fundaciones y organizaciones.

En diciembre de 2006, el presidente de la República eleva al Parlamento el Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar. Este proyecto fue aprobado por unanimidad en ambas Cámaras y con el apoyo de todos los partidos políticos. En noviembre de 2007, se convierte en Ley N°18213 y es promulgada el 3 de diciembre de 2007. Consta de un único artículo: “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009” (Cámara de Senadores, 2007).

En febrero de 2008 se firma un acuerdo entre la Dirección Nacional de Deporte (en adelante, DINADE) del Ministerio de Turismo y Deporte (M. de T. y D.) y el CODICEN. En este acuerdo se resuelve:

...dar cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 149 de la Ley N°17556, que establece que las competencias en materia de actividades docentes vinculadas al desarrollo de la cultura física en los Institutos de Enseñanza Pública serán desarrolladas exclusivamente por ANEP (ANEP-CODICEN en Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 14).

En esa instancia la DINADE asume el compromiso de pasar 150 cargos docentes al CEIP. Además, se asume la creación “en el Consejo de Educación Primaria de una estructura funcional para el área de Educación Física” (ANEP-CODICEN en Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 14). Este proceso precisó del compromiso interinstitucional, de manera de respaldar la iniciativa, del Ministerio de Economía y Finanzas, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Turismo y Deporte y la Administración Nacional de Educación Pública (con el comprometido esfuerzo del CEP) (Gomensoro, 2009a, p. 28).

En el correr de 2008, el CEIP elevó su cobertura a 669 escuelas urbanas y especiales, correspondiente al 67% de los niños matriculados. Por otra parte, en 2008 y 2009, con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante, UNICEF), se instrumentaron en el medio rural “Jornadas de capacitación en Educación Física a maestros rurales”. Por tanto, al finalizar 2008, la cobertura en educación física se eleva al 70% de los niños que asistían a escuelas urbanas y rurales de todo el país. Además, también en ese año se realiza “...el llamado al primer concurso de oposición y méritos para proveer en efectividad cargos de Profesor de Educación

Física. Esta instancia permitió que 343 docentes eligieran, en febrero de 2009, las primeras efectividades de esta área en el organismo” (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 14). Ello se suma a los 150 cargos provenientes del Ministerio de Turismo y Deporte que completaron su proceso de transferencia como funcionarios del CEIP el 9 de marzo de 2009. La supervisión a los profesores de educación física es realizada por Inspectores del Ministerio de Turismo y Deporte hasta 2012. Hubo, luego, una transición en la que los Directores Coordinadores de Educación Física supervisaron junto a los Maestros Directores de las escuelas. Esto culmina en 2014 cuando es asumido el primer cargo de Inspector de Educación Física.

Paralelamente, en marzo de 2008, se convoca a una subcomisión para trabajar en la elaboración del área de Educación Física (“Área del Conocimiento Corporal”) como parte del programa único para todas las escuelas de enseñanza primaria del país. Esta subcomisión estuvo conformada por seis miembros: la profesora Ana Ponce de León, el profesor Héctor Cirio y la profesora Nancy Barrios del CEIP; la profesora Mariela Cabrera y la Profesora Beatriz Iglesias del Ministerio de Turismo y Deporte-CEP y el maestro Raúl Quintans, nombrado por la Asamblea Técnico Docente (en adelante, ATD). Luego del trabajo de tal comisión, este apartado es incluido, y entra en vigencia en marzo de 2009. En su prefacio, el programa expresa:

En el mes de diciembre de 2008, el Consejo Directivo Central de la ANEP, por resolución No. 2, Acta Ext. No. 21 del 12 de diciembre, aprueba, con carácter experimental, este programa disponiendo la creación de una comisión de seguimiento la que tendrá por cometido elaborar y ejecutar un plan que evalúe aquellos aspectos que la implementación y desarrollo práctico del mismo, muestre que requieran ajustes. De esta manera, en marzo de 2009, entra en vigencia el Programa de Educación Inicial y Primaria, dando por descontado que la profesionalidad de los maestros, profesores de educación física, profesores de diferentes campos artísticos, profesores y maestros de segundas lenguas y lenguas extranjeras, permitirá que el mismo cumpla su cometido, siempre bajo la actitud docente crítica y comprometida con el derecho de los niños a una educación de calidad y la construcción de una sociedad más justa y más solidaria (Moraes en ANEP-CEIP, 2009, p. 4).

Al finalizar el 2009, denominado por el CEIP como “Año de la universalización de la Educación Física”, se alcanza el 100% de cobertura (Coordinación Técnica Infamilia-CEP en Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 16). Para ello, se llamó a interinatos a profesores de educación física (llamado abierto y permanente) y, finalmente, hubo que realizar “elecciones departamentales de Técnicos Deportivos en aquellas jurisdicciones donde el total de vacantes no pudo ser cubierto; esto ocurrió especialmente en los departamentos de Cerro Largo, Florida, Tacuarembó y Rivera” (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 15). A ello se suma el trabajo con la ruralidad en las jornadas de capacitación para maestros:

Se estima que a fines del 2009 habrán asistido un total de 1300 maestros rurales que se desempeñan en las 1140 escuelas rurales con que cuenta el país. Las empresas públicas y privadas además dieron su apoyo al programa promovido desde Presidencia de la República “Escuelas en Movimiento”, por el cual se dotó de materiales didácticos para la disciplina y se facilitó el acceso de las escuelas al usufructo de instalaciones de clubes deportivos (Gomensoro, 2009a, p. 29).

En el mes de octubre de 2009 toman posesión de cargo los primeros Coordinadores de Educación Física. Ese llamado a concurso junto a los llamados de efectividades a profesores dentro del CEIP y el pasaje definitivo de profesores efectivos de la DINADE del Ministerio de Turismo y Deporte al CEIP, forma parte de las primeras metas cumplidas en lo concerniente a la creación de una estructura funcional dentro del área por parte de la Coordinación Técnica de Infamilia dentro del CEIP. En agosto de 2012, se crea la Asesoría Técnica de Educación Física, también dependiente de Inspección Técnica, y se trasladan las tareas de supervisión y coordinación del Área de Educación Física desde la Coordinación de Infamilia en el CEIP a esta nueva Asesoría (ANEP-CEIP, 2014, p. 21).

En el marco del contexto anteriormente descrito, el problema de investigación lo constituyen los sentidos construidos discursivamente sobre la educación física escolar. Se propone analizar las construcciones de sentido sobre la educación física escolar a partir de los discursos sobre educación y educación física para el período 2005 a 2009, en base a documentos textuales (leyes, proyectos, programas, declaraciones oficiales, actas y entrevistas a actores clave).

Se busca profundizar en la construcción de los discursos legitimados sobre la educación física escolar, algunos ya analizados a partir de indagaciones preliminares, pero específicamente desde el marco conceptual del Análisis Político de Discurso (en adelante, APD) y la gubernamentalidad foucaultiana. A su vez, lo estudiado hasta ahora respecto al período seleccionado proviene especialmente del abordaje de documentos oficiales. Aquí, los principales argumentos presentan cierta linealidad según la cual la educación física escolar es una cuestión de salud e higiene pública que además posee diferentes utilidades sociales y, por tanto, es preocupación del Estado. En base a ello, nos proponemos recuperar los fragmentos discursivos y elementos que se encuentran presentes pero subordinados a estas lógicas hegemónicas. En esta línea, pretendemos dar cuenta de otros sentidos de la educación física que podrían ser base para pensar en la construcción de otras perspectivas sobre la educación física en la escuela.



Entonces, el objetivo general de la presente tesis es analizar las construcciones de sentido sobre la educación física escolar en el marco de la obligatoriedad de la educación física para las escuelas de enseñanza primaria de todo el país para el período 2005 a 2009. Esto supone algunos objetivos específicos: indagar cuáles son los discursos sobre educación y educación física que legitiman la obligatoriedad de la educación física en las escuelas, al tiempo que, analizar otras posibles construcciones de sentido que pongan en tensión aquellos sentidos que han sido estudiados en las investigaciones sobre el tema. Otra de las preocupaciones centrales versa sobre el análisis de la existencia y las formas en que se constituyen posibles vinculaciones entre gobierno de la pobreza<sup>3</sup> y educación física escolar, por lo tanto supone indagar la pertinencia de la categoría gobierno de la pobreza para el análisis de las construcciones de sentido sobre la educación física escolar relevadas en la investigación.

Algunas preguntas que guían el proceso de investigación son: ¿cuáles son las finalidades que se le atribuyen a la educación física como disciplina escolar?; ¿cuáles son las construcciones de sentido en torno al significante “educación física”?; ¿de qué formas este significante es objeto de lucha por sus significaciones?; ¿cuáles son los discursos que legitiman la obligatoriedad de la educación física en la escuela?; ¿cuáles son los sentidos en disputa en torno a la noción de universalización de la educación física escolar?; en los discursos analizados, ¿se supone un conjunto de saberes de la educación física que debería ser función de la escuela universalizar?, ¿cuáles son?, ¿qué construcciones de sentido deviene de ello?

Conocer, analizar, desentrañar o desarticular los discursos sobre educación física exteriores al campo y ponerlos en relación con los discursos propios cobra valor para pensar una verdadera inmersión de la educación física en el sistema educativo público. La poca claridad al respecto de las significaciones sobre educación física y sus legitimaciones en el imaginario social hace que se torne dificultoso el fortalecimiento del área.

A partir de lo antedicho, en el primer capítulo, es de especial interés el análisis de una serie de antecedentes teóricos que se centran, principalmente, en la temática de la educación física escolar para el caso uruguayo así como de su universalización. También se referencian algunos trabajos académicos que remiten a la educación física escolar en la región. Cabe aclarar que, aunque hay

---

<sup>3</sup> Aunque ello será objeto de análisis, se entiende relevante explicitar que, siguiendo a Martinis (2013), este constructo refiere al conjunto de macropolíticas educativas y sociales que apuntan a la atención a las poblaciones en situación de pobreza.

diferentes miradas posibles, se profundiza en las producciones teóricas en vínculo con los grupos en los que se participa y, de esta manera, desde cierto posicionamiento teórico en el campo.

El segundo capítulo analiza el marco conceptual general del trabajo. Las principales referencias teóricas son el Análisis Político de Discurso (Laclau) y la perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault). Desde allí se desprende la necesaria articulación entre ambos y la recuperación de otros autores que, a partir del trabajo en estas líneas, han desarrollado categorizaciones que se estima importante poner en juego. Posteriormente y durante el análisis, son referenciados y puestos en juego otra serie de elementos conceptuales.

El tercer capítulo da cuenta de la perspectiva teórico metodológica del trabajo. Este apartado comienza con el establecimiento de una serie de recaudos ya que este trabajo se propuso la articulación entre el Análisis Político de Discurso, como marco conceptual, y la metodología de investigación cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas. Esta decisión se encuentra en el marco de un debate teórico que también es explicitado. Para finalizar este capítulo, la intención es dar cuenta del recorrido seguido y las decisiones tomadas durante el proceso investigativo al respecto del universo seleccionado, las técnicas empleadas y el desarrollo del análisis.

Los capítulos cuatro, cinco y seis son propiamente los capítulos de análisis. Allí se encuentra en mayor medida lo sustantivo del trabajo en tanto se propone la articulación, en el más amplio sentido, de los elementos teóricos con el material empírico. A partir del estudio del material reunido en las entrevistas y los documentos, se delinearon progresivamente tres grandes grupos de tensiones. Como se explica en estos capítulos, son tensiones irresolubles y entendemos relevante dar cuenta de esa imposibilidad de definición unívoca al significar la educación física escolar y su proceso de universalización e institucionalización en el CEIP. Se trata de: 1) tensiones entre focalización y universalización, 2) tensiones entre la institucionalización y *otra forma de hacer escuela* y 3) tensiones entre la lógica de la equivalencia y las disputas por las significaciones sobre educación física escolar.

El séptimo capítulo recoge los principales cierres discursivos presentes a lo largo del trabajo e intenta avanzar sobre nuevas preguntas o problematizaciones que se desprenden de lo analizado. Estas consideraciones finales ponen en el acento en la tematización de la educación física escolar en lo educativo recuperando principalmente las perspectivas no hegemónicas en el tema.

Luego, se presenta un apartado de referencias bibliográficas y fuentes consultadas. Y, por último, se anexa un modelo de pauta de entrevista que sufrió pequeñas modificaciones para cada uno de los entrevistados.

## **1. Indagaciones preliminares**

El presente capítulo pretende dar cuenta de los diferentes antecedentes teóricos en la temática. Estos serán introducidos según su relevancia en virtud del problema de investigación. Por tanto, en un primer momento se presentarán las principales líneas de análisis en referencia a la educación del cuerpo y la educación física escolar en la región, luego en Uruguay para, finalmente, ir tras los aportes específicos con relación a la declaración de obligatoriedad de la educación física para la enseñanza primaria en Uruguay. Lo recogido se desprende de la consulta a diversos repositorios digitales: Redalyc, Latindex, Google Académico, Academia.edu, Blog del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación del ISEF, Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, y Revista Educación Física y Ciencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En primer lugar, cabe mencionar que a nivel regional es vasta la producción académica sobre educación física escolar. Es posible encontrar un gran caudal de trabajos en torno a diferentes temáticas en las que se decide no profundizar en virtud de los objetivos de la presente investigación. Por mencionar algunos ejemplos, no serán objeto de atención estudios que analicen los impactos de la actividad física en la educación física escolar a partir de parámetros fisiológicos poblacionales, o se centren en la relación entre la educación física escolar y las prácticas de ocio o deportivas posteriores, metodologías de enseñanza de los deportes en el marco de la educación física escolar, evaluación en la educación física escolar y algunos abordajes sobre género y educación física escolar.

Por otro lado, se ubica en la región una serie de elaboraciones teóricas que problematizan la educación física en lo que refiere a sus fines y legitimaciones dentro de la institución escolar. En tal sentido, en Morona Doña y otros (2012) se analizan, cualitativamente, las percepciones de docentes universitarios chilenos en relación a las funciones de la educación física escolar, profundizando en la función de transformación de las desigualdades de origen. Además, en Rodríguez y otros (2015) se propone determinar la influencia percibida por los docentes sobre sus

prácticas educativas y el entorno escolar, a partir de la aplicación, en 2010, de la prueba SIMCE-EF (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física).

Además, cabe referenciar un artículo que surge de una investigación documental, Gallo y Urrego (2015), cuyo objetivo fue identificar las posturas conceptuales sobre la educación física presentes en la investigación educativa producida en Colombia entre 1998 y 2012. En la misma línea, en Madrigal y Urrego (2013), se propone elaborar el estado de conocimiento de la producción escrita generada en Antioquia sobre investigación educativa en los campos de la educación física, la recreación y el deporte entre 1998-2009.

Particularmente, será de interés el abordaje de algunas conceptualizaciones brasileras. Bratch (1996) para la distinción entre legalización y legitimación de la educación física en la escuela así como la reflexión sobre legitimación autónoma y heterónoma. Además, Fensterseifer (2015) tematiza sobre la producción de conocimiento en educación física para el contexto brasiler, con relación a la diversidad de temas, objetos y perspectivas epistemológicas. Braid (2003) discute la educación física practicada en la escuela y resalta el alcance cultural de esta.

Por otra parte, para el contexto de producción argentina, Landini y Rodríguez (2013) comparan los distintos enfoques y conceptualizaciones que la educación física fue adquiriendo como disciplina pedagógica, entre la Ley N° 1420 de Educación Común de 1884 para Argentina y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de Educación Provincial N° 13.688, ambas de 2007. En Crisorio y Giles (dir.) (2009) se compilan una serie de estudios críticos sobre educación física, tanto al respecto de diferentes momentos de la educación física argentina pero distanciándose de una lógica evolucionista, así como de diferentes discusiones sobre el cuerpo en la escuela y los contenidos de la educación física escolar. A su vez, en Carballo (coord.) (2014) se compilan una serie de ponencias en lo referente a la educación física escolar, profesional y académica que buscan interrogar, principalmente, a la educación física como disciplina. Además, en Crisorio y Escudero (coords.) (2017), se desarrolla la compilación de un coloquio realizado a partir de la necesidad de un debate en torno al saber del *curriculum* y el sujeto que supone para una curricularización de la educación del cuerpo. Específicamente, Rodríguez (2012) compila una serie de trabajos que introducen la articulación de las problemáticas sobre la educación corporal en consonancia con algunas claves teóricas presentes en el pensamiento de Foucault. Por otra parte, Rozengardt (2013) cuestiona el cuerpo en la escuela como algo sobre lo que hay que operar y propone la discusión

acerca de los “saberes del cuerpo” en tanto objetos de enseñanza. Además, Burga (2013) tematiza lo alternativo en la educación física escolar, ello en consonancia con las distintas expresiones corporales emergentes y/o constitutivas de diversos grupos sociales así como a partir de la recuperación histórica y cultural de prácticas que reflejan identidades colectivas.

Luego, se profundiza sobre las producciones nacionales en la temática. En esta línea, en su tesis de maestría, Rodríguez Giménez (2012) indaga sobre el saber del cuerpo en la tradición normalista y universitaria en el Uruguay y su relación con la formación de profesores de educación física ya que esta última recoge elementos de ambas. Explicita que:

...del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia. La educación física procede de lo político-pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo (Rodríguez Giménez, 2012, p. 5).

Entre otras, el problema de investigación gira alrededor de las siguientes preguntas que son de especial interés: ¿cuáles son las dimensiones que configuran la emergencia de un campo de saber destinado a la educación del cuerpo en el Uruguay? y ¿de qué manera es que el cuerpo se transforma en objeto de educación y en objeto de enseñanza? El autor realiza un rastreo de los prolegómenos de la educación física en la escuela uruguaya, que no ingresa sin marchas y contramarchas. Explica que es, precisamente, una gran preocupación propia de la época por la educación del cuerpo la que configura el suelo (disciplinar quizá más que epistémico) sobre el que se desplegarán los ejercicios físicos en vínculo con sus fundamentos científicos.

Como se ha podido ver, las últimas décadas del siglo XIX uruguayo componen claramente una preocupación pedagógica, con su correlato didáctico respecto del cuerpo. En esa preocupación, o conjunto de preocupaciones, se configura una disciplina: la educación física. Sin embargo, su nombre parece proceder simplemente de una división. La educación intelectual, espiritual o de la mente, dominaba el discurso pedagógico, hasta que la irrupción de los saberes de la fisiología e higiene en la escena escolar da cuenta de una falta (Rodríguez Giménez, 2012, p. 118).

En su texto, Rodríguez Giménez dedica algunos apartados a describir y problematizar el ideario vareliano del último cuarto del siglo XIX. Entre otros, el gobierno de los niños tiene por fines el cuidado del cuerpo y el encauzamiento de las conductas en virtud de la producción de los futuros ciudadanos del país e, incluso, con relación al cálculo de las potencialidades del Estado (Rodríguez Giménez, 2012, p. 76). Más adelante, el autor explica que la medicina viene a jugar un papel

importante como instancia legítima del conocimiento del cuerpo (Barrán en Rodríguez Giménez, 2012). Por tanto, la higiene vienen a asegurar el normal funcionamiento del organismo y en el mismo sentido, la moral el adecuado cuidado del espíritu, y el uno en vínculo con el otro, “en la medida en que cuidar el cuerpo propio se transformará sutilmente en uno de los nuevos deberes del ciudadano” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 96). Este código moralizador y los beneficios que trae consigo la observación del cuerpo con fines sanitarios dan cuenta de una imparcialidad a la que nadie debiera negarse. En las conferencias a maestros inauguradas por Varela en 1876, se sostiene que la educación se divide en física y espiritual; dentro de la que medios físicos para lo educativo se consideran la higiene, la gimnástica y la terapéutica. Sobre el segundo instrumento, el autor conviene que no hay elementos claros para dar cuenta de una referencia a la educación física como disciplina pero sí como un perfilarse en lo distintivo a lo espiritual (Rodríguez Giménez, 2012, p. 106).

A comienzos del siglo XX, en las conferencias del inspector Abel J. Pérez así como en los libros para maestros y alumnos de la escuela primaria de Alejandro Lamas finalmente se daría cuenta de la relevancia de la gimnástica escolar bajo fundamentos higienistas en vínculo con el desarrollo físico del niño y su conservación.

Una higiene total y totalizadora, un estilo de vida higiénico, una higiene que comprende todos los órganos y sus funciones tanto en el sueño como en la vigilia: esta es la apuesta higienista que se engarzarán a unas formas morales bien definidas, para reunirse dentro del ámbito de la escuela primaria en una pedagogía corporal específica (Rodríguez Giménez, 2012, p. 115).

En tal sentido, Dogliotti (2014) explica que los principales argumentos para la democratización de la cultura física giraron en torno al gobierno de las poblaciones de modo que la educación física fue, biopolíticamente, un arma para la prolongación de la vida. En este caso, la referencia a tal institucionalización se realiza con relación a la conformación de la Comisión Nacional de Educación Física (en adelante, CNEF) entre 1906 y 1911. Es interesante notar que, en aquel entonces, cultura física y educación física eran utilizados indistintamente para referir a la inculcación de hábitos en busca de “un cuerpo sano, vigoroso, esbelto” (Dogliotti, 2014, p. 115). Asimismo, ambos dan cuenta del desarrollo orgánico, sumamente en vínculo con prácticas del tipo higiénicas y donde lo cultural aparece ligado a lo civilizatorio, y no en preocupaciones en torno al saber. Al analizar la consagración de los juegos atléticos en el contexto del período batllista, las argumentaciones son fuertemente del tipo fisiológicas y eugenésicas; en términos foucaultianos la vida es objeto de una normalización biológica (Castro en Dogliotti, 2014, p. 116). A continuación

cabe transcribir una cita que, aunque extensa, resume en cierta forma el pensar de la época en lo que hace a la preocupación a analizar:

Un escritor francés que había residido largo tiempo en Londres, decía a su regreso a Francia, la multitud le había parecido menos bella que la inglesa. Allí, agrega, el hombre es esbelto, fino, de una real elegancia, y esa superioridad parece responder a dos causas: alimentación más racional, y práctica diaria de los deportes. Estimulemos, pues, los deportes, recordando que influyen eficazmente en la mayor salud del pueblo, y son además, una escuela de la voluntad y el ánimo (CNEF en Dogliotti, 2014, p. 117).

Sobre la creación de la CNEF, en su ley promulgada en 1911, ya da cuenta de que uno de sus fines es: “Proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria” (CNEF en Dogliotti, 2014, p. 119). Resalta la autora que este organismo, que se encargará de la racionalización de un plan para las escuelas, queda por fuera del Ministerio de Instrucción Pública, ya que la CNEF dependerá exclusivamente del Poder Ejecutivo. También, forma parte de sus fines evitar el deterioro físico en todas las clases sociales a partir de un espíritu democratizador de los deportes. Sobre las argumentaciones desarrolladas en la Cámara de Representantes, resalta la idea de educación integral y, por tanto, el trabajo con el cuerpo (en tanto organismo) repercute positivamente sobre el órgano más noble, a saber: el cerebro. A su vez, la complementariedad está dada también en vínculo con lo moral, la formación del carácter y de la voluntad. Se propone un desarrollo educacional triple: intelectual, físico y moral. Otro argumento que resalta es la formación para el trabajo en virtud del proceso modernizador y al respecto del desarrollo de la potencia muscular del obrero, su voluntad y esfuerzo personal. En resumen, se propone que la educación física democratice todo lo que la educación intelectual divide.

Ruegger y otros (2014) realizan un recorrido de los programas escolares de educación física de 1923, 1986, 2005 y 2008; específicamente se rastrea la concepción de educación física escolar subyacente y su relación con un saber específico del campo. Desde la perspectiva de los autores, en el primero de estos, la educación física es legitimada como parte de la educación integral así como compensatoria de los problemas de la vida moderna, como espacio de descarga valioso para la vida civilizada (Ruegger y otros, 2014, p. 417-418). Luego, estos argumentos se reactualizan en los programas de 1986 y 2005 pero se conjugan con el discurso de la psicomotricidad;

...generando como concepto clave del Programa 1986 y 2005 el de conducta motriz. El adjetivo motriz por un lado resalta una característica del campo: la necesidad de remitir a la acción, a lo observable, a lo tangible, pero sobre todo al modelo de cuerpo al que ha sido solidaria desde sus orígenes: el cuerpo anátomo-fisiológico. En este caso, sofisticado por los

avances de las investigaciones de la neuro-fisiología y la psicología y su invasión del campo pedagógico (Ruegger y otros, 2014, p. 418).

Por otra parte, el programa de educación física de 2008 es integrado al programa escolar único, lo que para los autores constituye una novedad. Este último, retoma la preocupación por la motricidad que aparece ya en el programa anterior, esta entendida en vínculo con el movimiento pero donde se destacan los aspectos simbólicos e intencionales de tal expresión motriz. Además, incluye la cultura corporal como objeto teórico y fenoménico de la educación física, noción proveniente desde el campo de las ciencias sociales (Ruegger y otros, 2014, p. 420). Sin embargo, esta ruptura no se da sin contradicciones al interior del documento. Posteriormente, se realiza específicamente un análisis del deporte y las actividades expresivas en estos programas y lo más novedoso es la inclusión del circo en el programa de 2008, como un contenido que adquiere relevancia como herencia cultural. En las conclusiones del presente artículo se sostienen algunos hallazgos que vale transcribir:

En este análisis observamos que la dimensión psicológica es todavía pujante y sostiene los discursos de la Educación Física (y la educación en general) desde procesos de desarrollo y aprendizaje. Si bien constatamos que con el paso del tiempo hay una atenuación de este componente, aún lo identificamos como muy presente en los programas escolares de Educación Física. Si bien hay claras diferencias entre ellos, entendemos que la inclusión de la cultura corporal de movimiento en el último programa no logra dar cuenta de los saberes como compromiso de la Educación Física con la trasmisión de la cultura. La novedad de esta incorporación no es aún suficiente para conformar un salto cualitativo. Lo pedagógico domina en la disciplina, lo que aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la Educación Física en la escuela ha estado tan unida a la educación, que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina. Esto se refuerza a la vez por la escasa producción teórica al interior del campo. Por otra parte, observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología (Ruegger y otros, 2014, p. 437).

Luego, Ruggiano y Rodríguez Giménez (2009) tematizan la educación del cuerpo. Al respecto explicitan el carácter contradictorio de tal expresión, en el entendido que toda educación es del cuerpo; y explican que de todas formas suele ser utilizado para referir a cierto trabajo pedagógico específico. Dan cuenta de la hipótesis de que habría más continuidades que rupturas a lo largo del siglo XX, siglo en el que el dispositivo pedagógico higienista ha sido actualizado y refinado y bajo el cual "...el cuerpo nunca dejó de ser un resto, sea para mantenerlo limpio, útil, fuerte, sea para observar su desarrollo y considerarlo base de aprendizajes cognitivos" (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 46). En este marco, la educación física de comienzos del siglo XXI conserva



gran parte de los rasgos de la educación física de fines del siglo XIX, no siendo idéntica pero preservando su fuerte impronta biomédica y militar.

En este sentido se plantea un escenario interesante, sobre el cuál será necesario discutir y seguir atentamente su desarrollo. En los últimos años la educación del cuerpo es objeto de discusiones políticas y forma parte de las políticas educativas actuales, dentro de las cuales queremos marcar dos hitos: el *Proyecto de Ley en el que se declara la obligatoriedad de la educación física*<sup>4</sup> en la escuela primaria (enviado al parlamento por el Poder Ejecutivo el 11 de diciembre de 2006) y la incorporación de la “educación sexual” en los programas oficiales de los distintos niveles de la enseñanza... (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 48).

No es menor un apunte que realizan los autores sobre las maneras en que los conocimientos ingresan a la escuela y, por tanto, son tributarios de los lineamientos generales de tal institución. Además, explican que el papel de estos conocimientos es contingente en virtud de su importancia histórica. Cabe resaltar la afirmación de que las pedagogías del cuerpo son tanto más eficaces cuanto más inciden en la regulación de los cuerpos y en la constitución del sujeto en tanto ciudadano. Aquí también recuperan la idea de gobierno del pueblo, en tanto aquella parte de la población que resiste al puro gobierno (Foucault en Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 48-49).

Por otra parte, Rodríguez Giménez (2006) da cuenta de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los cuerpos en vínculo con lo educativo. Explica que el modelo dominante en educación para pensar el cuerpo en la modernidad ha sido el anátomo-fisiológico, mientras que el principal nudo de interés para lo educativo ha estado ubicado en lo intelectual, cognitivo, en la mente. Es así que el papel del trabajo con el cuerpo en educación ha sido relegado a la normalización y gobierno de las poblaciones en cruce con el desarrollo de las ciencias naturales, se ha justificado el trabajo corporal en el sistema educativo en virtud de la necesidad de producir cuerpos aptos y productivos y también ha encontrado nicho por ser, la práctica deportiva y de la actividad física, redentoras de vicios sociales y promotoras de una moralidad laica modernizadora (Rodríguez Giménez, 2006, p. 124-125). Hay una pregunta que puede ser considerada, sin embargo, parteaguas en el presente análisis: “¿cuál es el sentido de las prácticas educativas orientadas al trabajo con/sobre el cuerpo?” (Rodríguez Giménez, 2006, p. 126). Por un lado, reaparece la aclaración hecha en Ruggiano y Rodríguez (2009) al respecto de que todo trabajo pedagógico es un trabajo con el cuerpo y en él. Pero, por otra parte, se da cuenta de la necesidad

---

<sup>4</sup> Las cursivas son nuestras. Aunque en el texto original, el párrafo transcrito aparece en una nota al pie de página, se entiende relevante el énfasis puesto a este *hito* dentro de lo que ha sido la educación del cuerpo en Uruguay.

de una instancia “descriptiva” y otra “normativa”; a partir de la primera, será necesario dar cuenta de la exclusión de los cuerpos de la pobreza. Aunque, desde una perspectiva entendida como crítica será necesario también trascender la perspectiva de cuerpo meramente orgánico y centrarlo como foco de las luchas, fisuras, rupturas en torno a las relaciones de poder, situarlo socialmente de manera de dar cuenta del análisis de lo micropolítico y trascender la pura sujeción.

En esta línea, en otro texto, Rodríguez Giménez explica que la educación moderna ha pendulado entre la idea de libertad o emancipación y la de gubernamentalidad o gobierno de la población. Aún más, al analizar posibles articulaciones del cuerpo en la estructura económica, social, cultural y política de la modernidad, el autor explica que la educación moderna es el gobierno del cuerpo en tanto organismo; esto es, pura administración y gestión de lo orgánico. En palabras del autor:

Educación y gobernar son formas de poner límite, pero pueden tomar la forma de una política o de una economía. Y todo ello está en el corazón de la Modernidad, donde surgirán el concepto población y las prácticas gubernamentales asociadas a él (Rodríguez Giménez, s/a, p. 7).

En la modernidad converge lo médico y lo militar al respecto de una nueva mirada sobre el cuerpo. Se analiza a partir de aquí la emergencia de un campo de saber destinado a la educación del cuerpo en Uruguay como ser el de la educación física; siempre atendiendo a la diferenciación entre un cuerpo que es a la vez objeto de educación pero también objeto de enseñanza. Por otra parte, otra de las preocupaciones fundamentales de tal trabajo es indagar al respecto de cuál es el saber específico de la educación física, indagación que permitiría según el autor avanzar en términos de su legitimidad académica.

Cabe resaltar el monográfico de Ruggiano (2013) ya que, aunque busca dar cuenta de las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen objeto de intervención educativa y esto con relación a las transformaciones de la sociedad uruguaya de 1900, el foco de su preocupación es aquello que escapa a las inscripciones institucionales rígidas. Al analizar los modos del cuerpo en la escuela a partir de los programas escolares de 1897-1917, se repite una matriz conceptual en torno a los conocimientos de la Anatomía, Fisiología y las prácticas derivadas propias de la Higiene. En tal sentido, el cuerpo en la escuela es una invención que busca uniformizar lo múltiple, la *naturaleza* a ser controlada, bajo los mecanismos totalizadores del conocimiento positivo (Ruggiano, 2013, p. 65-66). Sin embargo, explica el autor, los cuerpos diversos desbordan ese cuerpo con pretensión homogeneizadora, los cuerpos se resisten a una significación total.

Si efectivamente existiera un acuerdo en relación a que toda educación es una educación de y en los cuerpos, ¿por qué destinar cada vez más espacios en los currículos a las prácticas vinculadas a la actividad física sistemática, sin al mismo tiempo acompañarlas con una reformulación de los conjuntos de conocimientos sobre el cuerpo?; ¿por qué volver obligatorias ciertas prácticas, como en el caso uruguayo lo fue la obligatoriedad de la Educación Física en todas las escuelas del país, utilizando fundamentaciones que niegan la multiplicidad de los cuerpos? Es probable que, si fuera fácil alcanzar ese acuerdo, otros serían los caminos que transitarían las reformas educativas (Ruggiano, 2013, p. 63).

En tal sentido, aunque refieren a las posibles relaciones entre la legalización de la educación física escolar y la legitimación del cuerpo en el espacio escolar, Torrón y otros (2010) aportan al respecto del tratamiento de la obligatoriedad de la educación física para las escuelas primarias de 2007. Dan cuenta de un momento histórico para la educación física, en virtud de la Ley de obligatoriedad de la educación física escolar, como una de las transformaciones suscitadas dentro del conjunto de políticas educativas del período presidencial de 2005 a 2010. En términos de los autores, se hace necesario repensar el lugar del cuerpo en la escuela, en el entendido de que lo que le da identidad disciplinar a la educación física es tomar como sujeto pedagógico a un ser corpóreo (Torrón y otros, 2010, p. 1)<sup>5</sup>.

La legalización de la EF en la escuela pública uruguaya sucede bajo la forma de un proyecto de ley presidencial, con efectos de política educativa. Esta obligatoriedad, históricamente defendida por lo educativo en general y por la EF en particular, se define de esta forma sorpresiva desde lo político. El proceso que comenzó con el discurso presidencial (26 de julio de 2006) y continuó hasta la aprobación de la ley (5 de diciembre de 2007) fue tomado positivamente por la sociedad y su representación política; en la votación parlamentaria la ley fue aprobada por unanimidad (Ley N° 18.213, aprobada el 5 de diciembre de 2007, para comenzar a regir a partir del año 2009). Es interesante observar que una ley que generará un gasto importante para el estado así como una gran movilización en los espacios de poder y de gestión de la institución escolar no recibiera cuestionamientos, a no ser objeciones hacia las condiciones de implementación. La política educativa que nace en torno a la obligatoriedad se apoya en el entendido de que la EF en la escuela es importante. ¿Importante por qué? ¿Tiene para todos los actores el mismo sentido? (Torrón y otros, 2010, p. 4).

Señalan posteriormente que los colectivos docentes no participaron de la elaboración ni discusión de tal iniciativa; incluso, en el Debate Educativo de 2008 (previo a la aprobación de la Ley General de Educación) tampoco hubo reclamos en referencia a la obligatoriedad de la educación física. Según los autores, al momento de la implementación, las preocupaciones giraron principalmente en torno a disponibilidad de recursos y presupuestos más que en discusiones sobre sus fines. Excepto para el caso de la elaboración de un apartado para el “Área del Conocimiento Corporal”

---

<sup>5</sup> Esto puede explicar aquello identificado por Ruggiano y Rodríguez Giménez (2009) cuando analizan que “educación del cuerpo” suele ser utilizado para referir a cierto trabajo pedagógico específico aunque verdaderamente todo trabajo pedagógico es educación del cuerpo.

encomendado, por parte de la presidenta del CEIP para ser incluido al programa único que se encontraba en redacción al decretarse la obligatoriedad; hecho que según los autores constituyó un movimiento sobre el para qué de la educación física escolar (Torrón y otros, 2010, p. 7).

Explican que el discurso presidencial tiende a enunciarse desde un paradigma higiénico deportivo, a partir del cual se legitima la inclusión de la educación física en la escuela. Sobre el Proyecto de Ley de obligatoriedad de la educación física escolar, este reedita argumentos varelianos sobre la importancia del ejercicio para el trabajo intelectual. En opinión de los autores: “Parecería que los motivos del siglo XIX se mantienen incambiados, es necesario atender los cuerpos de los niños en función de su necesidad de movimiento” (Torrón y otros, 2010, p. 11). Incluso el programa de educación física escolar de 2005, vigente durante la realización del proyecto de ley, también da cuenta de la educación física en su papel auxiliar del trabajo mental. Luego, analizan que aunque en el texto de proyecto de ley se afirma que la educación física no es un complemento, aparecen diversos argumentos en virtud de la socialización de los niños y el mejoramiento de la salud. Este proyecto ingresa para su discusión y aprobación en forma de Ley al Poder Legislativo luego de su discusión en la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes (sesiones del 11 y 18 de abril de 2007). Sobre tales discusiones a la interna de la mencionada comisión, los autores agrupan las argumentaciones en torno a las siguientes fundamentaciones: “[la educación física] se opone al sedentarismo [...] la escuela se considera semillero deportivo [...] la clase de educación física es lugar de interacción grupal” (Torrón y otros, 2010, p. 15). Por último, discuten someramente los principales argumentos presentes en el apartado del área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria y plantean el esbozo de una legitimación autónoma de la educación física en la institución escolar, a partir de las discusiones al respecto de conceptos como cultura corporal (en términos de Bratch en Torrón y otros, 2010, p. 16), corporeidad y motricidad. Estas últimas serían las “definiciones del campo”, que no acordarían con las motivaciones que presumiblemente determinaron la decisión presidencial y que son identificadas por los autores como las legitimaciones heterónomas: valor higienista, utilitarista, moralista y compensatorio de la educación física (Torrón y otros, 2010, p. 18). Luego, construyen una interrogante interesante sobre qué rol desempeñaría el profesor de educación física, en vistas de las demandas diferenciadas de “lo político” y “su campo disciplinar”. Finalizan la parte central del trabajo con la declaración de la necesidad de una discusión epistémica, “...un rastreo genealógico para conocer qué enseñamos, porque modificaría sustancialmente el cómo y

revolucionaría las raíces de nuestra fundamentación como disciplina. Importa ver desde qué postura docente reproducir o intentar poner en cuestionamiento elementos de dichas prácticas” (Torrón y otros, 2010, p. 20). Esta afirmación se desprende de una postura que normativamente ve como necesario el desprenderse la educación física de la perspectiva legitimada y naturalizada de ser una “buena herramienta para” (Torrón y otros, 2010, p. 21). Concluyen de la siguiente manera:

Sin una reflexión profunda del papel a cumplir en la escuela, el rol de la EF está mandatado, su razón de ser está naturalizada, muestra de lo cual son cada uno de los discursos políticos que culminan con la votación unánime en la Cámara de Representantes. Se hace necesario indagar estas “verdades”, que aunque constitutivas de nuestro campo y validadas en lo social, funcionan como doxásticas hacia la interna de nuestro campo profesional. En este momento se hace urgente y necesario investigar el porqué y el qué de la EF en la escuela, producir conocimiento y colectivizarlo (Torrón y otros, 2010, p. 22).

En una conferencia previa titulada “Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la Educación Física «obligatoria» en la escuela uruguaya”, Rodríguez y otros (2009) ya adelantaban varios de los argumentos desarrollados más profundamente en su artículo de 2010. Sin embargo, vale la pena la transcripción de cierta apreciación que realizan dentro del recuento de los principales acontecimientos durante la formulación de la obligatoriedad:

El campo académico parece no participar, al menos activamente de este proceso, si tomamos como tal a las instituciones de formación profesional y productoras de conocimiento (ISEF-UdelaR, IUACJ), ya que no parecen vincularse ni a la decisión ni a dar argumento a la ley ni a su instrumentalización (Rodríguez y otros, 2009, p. 2).

Esto, con relación a algunas explicitaciones que realizan a posteriori, al dar cuenta de que la historia del campo disciplinar de la educación física ha sido influenciada mayormente por lo médico y lo militar, y no por lo epistemológico.

En tal sentido, en Dogliotti (2011 y 2012) se brinda un análisis de los principales discursos sobre educación física presentes en el Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar, se desarrolla una mirada sobre el proceso de diseño del programa de educación física del año 2008 y de la nueva figura de Director Coordinador de educación física. En la conferencia de 2012 se agregan algunos comentarios en la introducción por lo que vale la pena la consideración de esta última versión. Dogliotti (2012) explica que aunque la práctica de la educación física en la escuela estaba prescrita por ley desde la conformación de la CNEF, la ley lo efectiviza.

Se señalan como aspectos centrales para fundamentar la universalización de la Educación Física Escolar elementos de orden biomédico e higiénicos [...] Estos fundamentos del proyecto de ley se relacionan con varias acciones llevadas adelante por el gobierno pasado: la ley que prohíbe fumar en espacios públicos cerrados y el programa «Knock Out a las drogas»

de Presidencia de la República. Estos programas reúnen la capacidad de regulación individual de los cuerpos con acciones dirigidas a la población en su conjunto, y apuestan a la articulación de aspectos morales individuales con problemáticas sociales, en relación a la salud y a la actividad física (Dogliotti, 2012, p. 3).

A partir del análisis realizado, nuevamente, se pone el acento en el hecho que la argumentación que fundamenta la educación física escolar no se centra en lo disciplinar y epistémico-epistemológico, sino en lo pedagógico con una mirada enfocada al control. Se reeditan los argumentos desplegados a inicios del siglo XX en lo que puede entenderse como un discurso neohigienista (Rodríguez Giménez en Dogliotti, 2012).

Sobre el Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria también se explicita que este es el primer programa de educación física escolar incluido en el programa único por lo que de alguna manera se separa del rol tangencial que ocupó históricamente.

Todos los programas de educación física escolar anteriores, eran realizados por la CNEF, - organismo estatal encargado de llevar adelante la educación física escolar desde su fundación, por la ley de constitución N° 3.798, del 7 de julio de 1911, hasta la transferencia, en el año 2009, con el objetivo de dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 149 de la Ley n° 17.556, de profesores y recursos a la órbita del CEIP- (Dogliotti, 2012, p. 4).

También se conjetura al respecto de cierta ruptura entre el discurso del campo político (neohigienista) y del campo de la educación física que fue elaborado a nivel técnico. Se incorporan contenidos novedosos desde el área de la expresión corporal; el circo específicamente como práctica que, desarrollada en la escuela, se integra al programa a partir de su inclusión desde el cotidiano escolar; se promueven encuentros interescolares no competitivos y teóricamente se desarrollan los conceptos de cultura corporal y corporeidad-motricidad.

En el Programa hay un esfuerzo de apartarse de postulados higienistas y eficientistas que matizaron a la Educación Física desde la gestación de los sistemas educativos modernos. Si bien, al inicio del Programa hay una necesidad de fundamentar la importancia de la Educación Física desde el derecho a la educación y aspectos pedagógico-normativos, en términos generales se muestra una argumentación para posicionar a la Educación Física como campo específico de saberes provenientes de diversas prácticas corporales construidas a lo largo de la historia (Dogliotti, 2012 p. 11).

Por último, sobre la figura del coordinador de educación física, aparece como novedosa dentro del CEIP y de alguna manera disloca las prácticas instituidas dentro del cotidiano escolar; incluso al final del texto se alerta sobre la posibilidad de que estos esfuerzos que aparecen como rupturistas sean fagocitados por la estructura ya instituida.

Además, Rodríguez Giménez (2013) se propone hipotetizar algunas continuidades y rupturas entre

la formación de licenciados en educación física y la educación física escolar a partir del tratamiento de los discursos que se presentan en un conjunto relativamente disperso de acciones de política educativa en sus vínculos con la educación corporal: «Debate Educativo Nacional», Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar y plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física.

Con relación a los argumentos discutidos sobre la obligatoriedad de la educación física para la enseñanza primaria en la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento, explica que dan cuenta de un neohigienismo actual desde su lado menos refinado; es decir, al mismo tiempo coinciden enunciados varelianos junto a argumentos actuales y se cuelan indistintamente para fundamentar la educación del cuerpo hoy. Al respecto de esta noción de *neohigienismo actual* cabe la transcripción de una nota al pie en la cual el autor la define:

Me refiero específicamente al conjunto de acciones emprendidas desde el Estado centradas en el gobierno del cuerpo que actualizan la centralidad de la salud individual y de la población en una serie indisoluble que reúne la moral individual, los problemas sociales, la salud y la actividad física. En este sentido, una serie de acciones estatales pueden estar indicando una pauta neohigienista: el 1º de marzo de 2006 comienza a regir un decreto presidencial que prohíbe fumar en espacios públicos cerrados. En noviembre de 2006 se inaugura la Primera Academia de Boxeo en el marco del programa multidisciplinario «Knock Out a las drogas», organizado por la Presidencia de la República Oriental del Uruguay y el Ministerio de Turismo y Deporte, promovido por la Junta Nacional de Drogas y la Federación Uruguaya de Boxeo (Rodríguez Giménez, 2013, p. 109).

La redacción de estos argumentos muestra cierta linealidad según la cual la educación física escolar es necesariamente una cuestión de salud e higiene públicas, esto atado a su valor instrumental y de utilidad social; por tanto, una cuestión de Estado. El autor entiende al cuerpo como el punto donde se cruzan todas las líneas de la gubernamentalidad, la higiene es tanto física como moral y social, y en tal sentido, lo corporal es foco de gobierno (Rodríguez Giménez, 2013, p. 113). Posteriormente, se identifica que educación física y actividad física son utilizados indistintamente en el debate parlamentario; incluso, al continuar con las argumentaciones, estas giran hacia el posible impacto en el sedentarismo de la población; entonces, “El pasaje al lenguaje de la actividad física se da sin explicitar ninguna ruptura conceptual, como si fuera todo continuidad...” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 113). Este artículo cierra explicitando que mientras se despliegan una serie de conflictos políticos en torno a la obligatoriedad de la educación física escolar, las discusiones epistemológicas siguen intactas.

Sobre “Las concepciones y discursos subyacentes en la obligatoriedad de la Educación Física en

el ámbito escolar”, Álvarez y otros (2008) exponen algunos avances de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la Licenciatura en Educación Física. El propósito de tal trabajo es investigar las condiciones particulares de producción de la Ley de obligatoriedad de la educación física escolar en tanto discurso político del gobierno oficial y se propone la indagación sobre documentos de discusión al respecto de esta ley en virtud de las actas de la Comisión de Educación y Cultura de 2006 y 2007. Contiene como hipótesis que estas discusiones retoman viejas concepciones en torno a la educación física (principalmente en tanto actualización del higienismo) lo que produce ciertas tensiones en su definición como disciplina escolar y, por otra parte, que este proyecto de ley se encuentra dentro del conjunto de políticas sociales que aquel gobierno se encontraba implementando desde un paradigma orientado a la promoción de la salud. Resulta relevante retomar la categorización de las razones discutidas al interior de la comisión para la inclusión de la educación física en la escuela: educación física al servicio de la formación integral; educación física como compensación de los trabajos escolares; educación física como parte de la educación integral (es derecho en tanto está contenida dentro de lo educativo); educación física como semillero deportivo; educación física como promotora de salud (con el fin de combatir el sedentarismo y mecanismo preventivo) y educación física con fines utilitarios (como preparación del cuerpo para el mercado laboral). El referido trabajo de investigación explicita que en definitiva se produce cierta configuración de la educación física en tanto disciplina escolar en el marco de estas políticas estatales.

Luego, esta categorización es retomada como antecedente en otro proceso investigativo titulado “Obligatoriedad de la Educación Física en la Escuela: una justificación desde el ISEF”. En ella Mora y otros (2009), se proponen conocer cómo se justifica desde los docentes del ISEF de Montevideo la obligatoriedad de la Educación Física en la escuela primaria y realizar un análisis comparativo entre las categorías formuladas a partir de las justificaciones de los docentes del ISEF y las categorías obtenidas del discurso parlamentario (presentes en el trabajo antes mencionado). Allí se da cuenta, por un lado, de que existía amplio conocimiento de la aprobación de la ley pero no así de su contenido, lo que se explica por la no participación ni consulta en la redacción de esta a los docentes del ISEF. Por otra parte, con relación al apartado comparativo, en ambos ámbitos se fundamenta la educación física en la escuela como parte de la educación integral, como promotora de salud y como semillero deportivo.

Por otro lado, en otro artículo, Ruegger y Torrón (2012) hacen foco en la Ley General de



Educación de 2008, buscando identificar cómo emerge la educación física, la recreación y el deporte en este marco. Sin embargo, previo a este recorrido de análisis, describen algunas transformaciones operadas en esa última década que parecen ser significativas para el campo disciplinar de la educación física así como en sus vínculos político-institucionales: creación del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes como primer instituto universitario de formación superior en educación física a nivel privado; creación del Ministerio de Deporte y Juventud en 2001<sup>6</sup> de cuya reestructuración se menciona la pérdida de identidad de la educación física en detrimento del deporte; el ingreso del ISEF a la UdelaR como escuela universitaria dependiente del Consejo Directivo Central en 2006; la elaboración de un programa único desde el CEIP; la Ley de Obligatoriedad de la educación física escolar y, por último, la ya mencionada Ley General de Educación.

Sobre el análisis de la Ley General de Educación, la educación entendida como “bien público y social” en su artículo 2, explicita que debe contribuir al “Desarrollo Físico” de todas las personas. En el artículo 6 refiere a la “capacidad corporal”, “desarrollo psicomotor” y “desarrollo motriz”; lenguaje vinculado al campo de conocimiento de la educación física, según las autoras, y que “En su uso cotidiano parecieran no funcionar más que como sinónimos pero en su uso académico refieren a concepciones de cuerpo marcadamente diferentes” (Ruegger y Torrón, 2012, p. 34). En el artículo 40 aparece un punto que es entendido como relevante ya que uno de los ejes transversales a la estructura educativa refiere a “la educación física, el deporte y la recreación” y de alguna manera esto interroga académica y profesionalmente al campo disciplinar.

Por último, cabe dar cuenta de una investigación de Mateo (2010) en la que se aborda el proceso de implementación de la educación física en la educación primaria y cuyos principales hallazgos se reúnen en un artículo titulado “Universalización de la educación física. Un nuevo agente en el campo escolar”. Allí se destaca que la universalización de la educación física está orientada por el

---

<sup>6</sup> La CNEF se convierte en 2001 en Ministerio de Deporte y Juventud. “La EF a nivel público, durante más de cien años y hasta no hace mucho tiempo, se presentaba como una única institución del estado, la Comisión Nacional de Educación Física como dependencia ministerial. En ella se monopolizaba la formación de recursos humanos (Profesores de EF, Técnicos deportivos y Guardavidas en la dependencia ISEF), la enseñanza formal (primaria y hasta la década del 70 secundaria pública) y la enseñanza no formal (especialmente en las más de cien plazas de deportes distribuidas por todo el país). En este marco las políticas en la materia se definían e impartían a través de un solo efector del estado” (Ruegger y Torrón, 2012, p. 26). En 2005 es fusionado junto al Ministerio de Turismo en Ministerio de Turismo y Deporte y, finalmente, en 2015 vuelven a separarse creándose por ley la Secretaría Nacional del Deporte como órgano desconcentrado dependiente directamente de la Presidencia de la República.

“principio rector de la educación integral” (Mateo, 2010, p. 233) en el que también se embanderan los docentes y que, además, se incorpora al campo escolar (en términos bourdianos) un nuevo agente, profesor de educación física, que produce una revolución simbólica ya que presenta un carácter obligatorio de similar categoría a los maestros. Ello es respaldado según la autora por el Programa de Educación Física Escolar de 2005. Sin embargo, se analiza que esta legitimidad está únicamente resguardada en el programa y en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (con referencia al compromiso de diferentes actores políticos). Al mismo tiempo, se explicita que el docente de educación física carece del reconocimiento de ser un educador al igual que el maestro (Mateo, 2010, p. 242) y con relación a ello se hace referencia, por ejemplo, al no uso de la túnica que podría constituirse en un legitimador de su posición o al escaso lugar a una real participación en las salas docentes.

Por lo visto hasta el momento, y por lo que se observa en las entrevistas, este proceso de universalización ha implicado el aumento de cobertura y la tardía creación de una estructura en el Consejo de Educación Inicial y Primaria pero ha tenido pocos elementos que implique un mejoramiento de la calidad de esta materia, lo que se aprecia en el estado de los establecimientos educativos, en la falta de material didáctico, etc. La universalización de la educación física se declaró pero el sistema educativo no tenía la infraestructura suficiente para hacerlo posible y para recibirlo de la mejor forma posible. Una infraestructura no preparada y con un cuerpo docente poco consciente y sensibilizado sobre lo que aporta la educación física a la educación del niño (Mateo, 2010, p. 249).

El problema de la obligatoriedad de la educación física para la enseñanza primaria a partir de la ley de 2007 ha sido parcialmente abordado en aproximaciones primarias, más o menos dispersas, sobre las que se quiere profundizar en particular desde la perspectiva de la gubernamentalidad y el APD. Si bien hay profundas elaboraciones, deconstrucciones y análisis sobre los prolegómenos de la educación física escolar en el siglo XIX así como de su institucionalización durante el siglo XX, no es el caso para la educación física como disciplina escolar en los albores del siglo XXI. A su vez, se pretende dar cuenta de aquellos sentidos construidos sobre la educación física escolar que desbordan los sentidos comúnmente aceptados. Entonces, socavar los sentidos legitimados, que ya han sido objeto de desarrollo teórico en los antecedentes recién desarrollados, y recuperar esos otros sentidos que no llegan a producir anudamientos hegemónicos. Entendemos que el APD es potente para pensar las hegemonías ya que, desde esta perspectiva, no hay hegemonía sin disputas políticas sobre ella. Además, las problematizaciones respecto a la noción de gubernamentalidad contribuirían a pensar lo educativo, y la educación física en particular, en el marco de determinadas construcciones estabilizadas de lo social. Esto último, sin perder de vista

que son perspectivas que estabilizan precariamente y que la investigación puede colaborar a deconstruir.

## **2. Perspectiva Conceptual**

Este apartado da cuenta de las principales perspectivas teóricas desde las que se construye el objeto y que darán marco al análisis a partir de una serie de categorías que se entiende relevante recuperar; principalmente desde el APD y la gubernamentalidad.

En primer lugar, cabe resaltar la afirmación que realizan Laclau y Mouffe (2015) al explicitar que el posestructuralismo es fuente principal de su reflexión teórica (p. 11-12). En este marco, la deconstrucción en Derrida, la teoría lacaniana y la crítica wittgensteiniana a la noción de un sentido determinable al margen de los juegos de lenguaje aportan a esta construcción. En estas corrientes contemporáneas hay un rechazo al esencialismo filosófico, al origen, a la linealidad de la Historia, a la constitución de identidades fijas o unidad del sujeto y a la fijación de la relación entre significante y significado (Laclau y Mouffe, 2015, p. 21). Cobra centralidad el lenguaje para el análisis de lo social y se pone el acento en los límites de este para representar lo social de manera transparente. Además, plantean una perspectiva posmarxista ya que se proponen releer la teoría marxista a la luz de la contemporaneidad y deconstruir algunas categorías centrales del marxismo, sobre la constitución de las identidades colectivas y las determinaciones de clase (Laclau y Mouffe, 2015, p. 9-13).

Desde el APD, será central la noción de discurso como la resultante de la práctica articuladora de elementos cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. No se trata, en ningún caso, de construir unidades discursivas ya que "...si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, por tanto, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa" (Laclau y Mouffe, 2015, p. 144). Por tanto, la identidad de los objetos se encuentra permanentemente desbordada desde la lógica de la sobredeterminación en virtud de su carácter incompleto, abierto y políticamente negociable. De esta manera, el análisis de estos autores explícitamente se distancia del entendimiento que resultó de importar el modelo estructuralista de la lingüística (representado por Saussure) al campo de las ciencias humanas y reducir lo social a estructuras subyacentes que constituyen la ley inmanente de toda posible variación.

La sociedad y los agentes sociales carecerían de esencia, y sus regularidades consistirían tan sólo en las formas relativas y precarias de fijación que han acompañado a la instauración de un cierto orden. A partir de este punto, parecía abrirse la posibilidad de elaborar un nuevo concepto de articulación fundado en el carácter sobredeterminado de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 2015, p. 134-135).

Y, aún más, los objetos son articulados y es en esa articulación que encuentran su sobredeterminación y ello es lo que hace imposible suturar la identidad de ninguno de estos de manera plena debido a la presencia de unos en otros (Laclau y Mouffe, 2015, p. 142). Por tanto, no se pretende encontrar unidades discursivas carentes de contradicción. Aún más, la materialidad del discurso no se relaciona con la conciencia de un sujeto fundante sino que diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas en el interior de una formación discursiva.

La superación de la noción de discurso desde su carácter exclusivamente mental, rompe con la dicotomía clásica entre un campo objetivo constituido al margen de toda intervención discursiva y un “discurso” consistente en la pura expresión del pensamiento. Subrayar el carácter performativo de los discursos permite que, en la medida en que las relaciones sociales se construyen discursivamente, la contradicción pueda ser posible. El carácter discursivo de lo social pasa a hacerla posible, ya que puede existir una relación de contradicción entre dos objetos de discurso. La principal consecuencia de romper con la dicotomía discursivo/extra-discursivo es abandonar también la oposición pensamiento/realidad y, por consiguiente, ampliar inmensamente el campo de las categorías que pueden dar cuenta de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 2015, p. 149-150). En esta comprensión de discurso puede encontrarse la posibilidad de cambio en educación, ya que los discursos no son totalidades cerradas ni pura abstracción, por tanto, es importante analizarlos, descomponerlos de forma tal de abrir la posibilidad a su modificación. Será necesario, sin embargo, para tal fin establecer “puntos nodales”, es decir puntos privilegiados de las fijaciones parciales en su intento por detener el flujo de las diferencias, porque como es analizado “para subvertir el sentido, tiene que haber *un* sentido” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 152).

En conclusión se intentará una práctica de investigación entendida en términos de los autores como articularia, que consiste en:

...la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 2015, p. 154).

La hegemonía suele constituir cadenas equivalenciales en las que el carácter diferencial de los elementos es subsumido a aquello que subyace a todos ellos. Sin embargo, la diferencia es constitutiva de tales equivalencias porque si no se trataría de simples identidades de unos elementos y otros (Laclau y Mouffe, 2015, p. 171). Entonces, incluso la hegemonía está penetrada por el antagonismo. *La* sociedad es imposible ya que no logra nunca constituirse como campo objetivo y transparente a partir de alguna lógica unívoca. Pero, tampoco el antagonismo logra disolver totalmente la objetividad de lo social y, de manera precaria, siempre será posible la reconstrucción del espacio social (Laclau y Mouffe, 2015, p. 173). En este sentido es la reconstrucción que se propone el presente trabajo para el campo educativo, específicamente de la educación física escolar y para el período señalado.

Martinis (2013) toma la perspectiva del APD y su noción de imposibilidad de la sociedad, estableciendo posibles vinculaciones con la postura genealógica de Foucault. Precisamente, para este último, construir genealogía es realizar una operación de acoplamiento entre los saberes eruditos y los saberes locales (sometidos, enterrados, “inferiores”) de manera de recuperar el saber histórico de las luchas y poder utilizar ese saber en las tácticas y ofensivas actuales, con la condición de “...que se eliminara la tiranía de los saberes englobadores, con su jerarquía y todos los privilegios de las vanguardias teóricas” (Foucault, 2010, p. 22). En definitiva, Martinis (2013) se propone abordar los procesos educativos en sus vinculaciones con procesos sociales más amplios. Es a partir de aquí que el presente trabajo pretende problematizar los discursos que justifican la obligatoriedad de la educación física dando cuenta de los procesos parciales de construcción de significación, como producto de procesos sociales. De esta manera, cabría dejar de lado lógicas funcionalistas y reproductivistas para el análisis de lo educativo ya que a partir de estos enfoques es imposible trascender la idea de determinación de lo social por la de sobredeterminación. Así, el carácter ideológico del discurso ha estado dado por cierta pretensión de universalidad de un discurso que siempre es particular. Una de las perspectivas totalizadoras que ha ganado lugar en la formulación de políticas educativas es la que:

...alude a las formas en que la educación haría posible una especie de armonización o 'completamiento' de la sociedad, trabajando sobre sus carencias y desarrollando sus potencialidades. Esta forma de presentación del argumento ubica fuera de toda discusión el carácter posible de la sociedad. Esta es una verdad en sí, incuestionable, no pasible de ser pensada desde otra perspectiva que no adopte la dimensión de totalidad como punto de partida (Martinis, 2013, p. 21).

Puede tensionarse esta conceptualización con la legitimación de la educación física en las escuelas como forma de integración social para algunos sectores de la sociedad. Se vuelve relevante la conceptualización que realiza Foucault (2006) sobre normación. Esta hace referencia al momento caracterizado por la disciplina en el análisis foucaultiano. Así, se plantea un modelo óptimo y “...la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma...” (Foucault, 2006, p. 75). Normalidad y anormalidad son definidos y distribuidos a partir de una norma, este proceso será entendido como normación debido a que se trata de un fenómeno con carácter primario. En su clase, Foucault explica que la noción de seguridad viene a sustituir en su análisis a la de disciplina, con la intención de superar la idea de amo y la afirmación monótona del poder (Foucault, 2006, p. 73). Se introduce el cálculo de probabilidades y se construyen nociones como las de caso, riesgo, peligrosidad y crisis. Entonces, según el sistema con referencia a la seguridad de las poblaciones, habrá un señalamiento de las curvas de normalidad en el intento de procurar que los más desfavorables en la distribución se asemejen a los más favorecidos. A partir del estudio de las normalidades, se establecerá la idea de normalización de la población.

En otras palabras, el mecanismo de la seguridad no debe implantarse en el eje de la relación entre el soberano y los súbditos, para garantizar la obediencia total y en cierto modo pasiva de los segundos al primero. [...] En cierto modo, la cuestión pasa por circunscribirlos en límites aceptables en vez de imponerles una ley que les diga no (Foucault, 2006, p. 86).

Entonces, tal mecanismo se basa en la naturalización de que la acción de quienes gobiernan es necesaria así como en el entendimiento de los datos estadísticos como elementos de la realidad. Gobierno de la población como tendencia que en Occidente ha predominado cada vez más sobre las formas de soberanía o disciplina, y que condujo al desarrollo de una serie de aparatos de gobierno y también de saberes. En referencia, el autor alude a:

...un conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136).

Es a partir de la noción de gubernamentalidad propia de los Estados Modernos que Martinis (2013) explica el nacimiento de la biopolítica según Foucault, un “poder de vida”, que se encargaría de encauzar, administrar, dirigir poblaciones. Será la lógica de los “derechos de ciudadanía” en vínculo con las ideas de normalización e integración social la que justificará las tecnologías de

gobierno del proyecto moderno y en particular de los Estados de Bienestar. Esa lógica de alguna manera interactuará con la capacidad de distribución de conocimientos de los sistemas educativos. Será interés de este trabajo el establecimiento de posibles vinculaciones y distanciamientos entre el constructo teórico resumido en la idea de gobierno de las poblaciones y la universalización de la educación física para el caso uruguayo.

En esta línea, Martinis (2015) analiza específicamente lo educativo, la escuela moderna como ámbito privilegiado de disputa en el terreno de los procesos de democratización. Sin embargo, explica que a partir de la crisis de los Estados de Bienestar a mediados del siglo XX disminuyó la confianza de los sectores populares en las bondades de la educación. De la misma manera, las teorías crítico reproductivistas acentuaron la sentencia de que la escuela, además de no ser un factor de igualdad social, colabora en la reproducción de las desigualdades sociales de origen. El repliegue del Estado en términos de gestión directa dio lugar a otras tecnologías produciendo fenómenos de fragmentación social sin precedentes vinculados a la crisis de las reformas educativas de corte neoliberal de los años 90. A partir de aquí, y en vínculo con los gobiernos progresistas del siglo XXI, se ha pretendido impulsar un proyecto educativo que retome el carácter democratizador fundacional de la escuela. Sin embargo, parece importante superar propuestas que remitan a:

...gestionar las desigualdades intentando allanar sus aristas más lacerantes [y retomar cierta utopía que cuyo horizonte se basaba en que] todos los miembros de una nueva generación, más allá de sus diferencias sociales o económicas, logran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos (Martinis, 2015, p. 115).

Cabe preguntarse, a partir del análisis que antecede, de qué manera articula la universalización de la educación física con la gestión de las desigualdades en el marco de los intentos democratizadores del siglo XXI.

Por último, tomar como punto de partida ambas perspectivas teóricas -APD y gubernamentalidad- implica necesariamente el análisis de las posibles articulaciones así como de sus incompatibilidades. Al respecto han avanzado significativamente autores como Buenfil (1997) y Landau (2006).

Por una parte, Buenfil (1997) analiza ambas analíticas de discurso, la laclosiana y foucaultiana, y explicita que hay algunas “herencias en común”. Indaga sobre horizontes filosóficos comunes e influencias similares. Cabe resaltar la crítica a la Razón según la que hay una representación

transparente del mundo y al racionalismo de la adecuación del objeto de conocimiento con el referente empírico. Ambos recuperan de Nietzsche la crítica a la metafísica de los orígenes, a la *verdad* y al sujeto trascendental. Comparten la consideración de la contingencia como límite de la necesidad en la historia.

Las mayores incompatibilidades las encuentra con relación a la conceptualización de discurso ya que Foucault sostiene una frontera entre lo lingüístico y lo no lingüístico. Aquí lo extradiscursivo serían las instituciones, técnicas, organizaciones; lo instituido. Para Laclau, sin embargo, todo objeto se constituye como objeto de discurso. El discurso es una constelación significativa que articula acciones y objetos lingüísticos y extralingüísticos en torno a un sentido. Buenfil (1997) cierra su análisis explicitando posibilidades de diálogo según las que sería compatible con la perspectiva de Foucault el cuestionamiento de las fronteras discursivo-extradiscursivo como límites infranqueables.

Por otro lado, Landau (2006) analiza algunos puntos de encuentro y algunas diferencias entre los planteos de Laclau y Foucault. Según el autor, ambos parten de la contingencia y la consideración de las posibilidades de cambio en las relaciones de poder. También, niegan un único centro de poder dando cuenta de diferentes instancias de poder. Es así que subyace a ambas perspectivas el negar una racionalidad esencial y única.

Sin embargo, mientras que para Foucault las estrategias de poder son múltiples al infinito en cada foco de poder, para Laclau las posibles articulaciones no son inabarcables sino que remiten a la variedad de puntos nodales sobre los que se construye una lucha de poder. La perspectiva foucaultiana prescinde de esta manera de construir articulaciones de sentido sino que busca las oposiciones, contradicciones, rupturas.

En el caso de Foucault, lo que prima es la dispersión de los elementos, la multiplicidad de instancias de gobierno que pueden tener, incluso, racionalidades diferentes. El efecto de conjunto siempre parece tener algo de azaroso, en tanto no hay nada, a priori que se constituya en un referente común. La estrategia va a ser pensada como un proceso «anónimo», que no puede ser manejado por nadie en particular. En el caso de Laclau, el énfasis está puesto en la articulación de elementos. El efecto de conjunto, si bien seguirá siendo contingente, será menos azaroso, puesto que tendrá una referencia común. Este es el lugar de los “significantes vacíos” que guían y determinan la lucha por la “hegemonía” (Landau, 2006, p. 192).

Según Landau, para Laclau no es posible la difusión total del poder. Esto se vincula a la noción de subversión de esas formas de poder, ya que las articulaciones y concentraciones parciales de poder son las que permitirían la constitución de un sentido que sería pasible de ser subvertido; para la



resistencia política es necesaria la práctica articuladora que transforme la reivindicación aislada en algo de conjunto. La lucha política implica, entonces, que particularidades sean aglutinadas alrededor de algún significante que como particular pase a representar al universal, en una cadena equivalencial de significaciones. Esa asimilación es posible ya que son significantes que por su exceso de sentido (flotación) permiten que se construyan como carentes de un único sentido o pasibles de un sentido disputable políticamente (vacuidad) (Landau, 2006, p. 183).

Para Foucault, por otra parte, la resistencia se hace presente en todo espacio y momento social ya que las relaciones de poder implican su otra cara de oposición a ese poder. Landau se pregunta si es posible establecer algún puente entre la perspectiva de la dispersión de la resistencia y la de la articulación para la subversión en conjunto de las relaciones de subordinación.

Observamos que, precisamente, Foucault (2006, p. 225) puntualiza sobre la idea de que donde hay poder, hay resistencia; afirma que todo es político. Más allá de estas diferencias, Laclau y Mouffe (2015, p. 143) parten de la conceptualización de formación discursiva foucaultiana para poner el acento en las regularidades en la dispersión, formaciones que pueden ser precisamente significadas como totalidades a ser subvertidas.

Entendemos especialmente relevante otra afirmación, en una nota al pie de página que recoge manuscritos de Foucault (2006, p. 225), de que la resistencia nunca se encuentra en posición de exterioridad respecto al poder sino que constituye su irreductible contracara. Ello nos remite a la conceptualización en Laclau y Mouffe (2015) sobre la negatividad constitutiva de lo social y ahí podemos encontrar otro punto de contacto.

Este capítulo recuperó de manera general las principales perspectivas teóricas que nutren este trabajo, APD y gubernamentalidad, y procuró ponerlas en diálogo dando cuenta de sus semejanzas así como de sus incompatibilidades.

### **3. Abordaje metodológico**

Este capítulo se estructura en dos apartados: por un lado, uno referente a las discusiones teórico-metodológicas que se sostienen para el desarrollo de este trabajo y que parten de la fundamental articulación entre el APD y la perspectiva cualitativa en investigación en Ciencias Sociales; por

otro, un apartado que recoge el proceso investigativo en su diseño y ejecución y da cuenta de las decisiones concretas que se tomaron y los criterios que abonaron tales acciones.

### **3.1. Recaudos teórico metodológicos**

En primer lugar y como ya fue explicitado, el APD es la perspectiva teórica que informa esta tesis. En este marco, está instalada una relevante discusión sobre el nivel metodológico en vínculo con el APD que refiere a la problematización de este como método, horizonte de intelección y/o interpretación, perspectiva o lógica teórica que precisa de otras herramientas conceptuales para el desarrollo de estrategias investigativas más concretas.

Por un lado, Howarth (2005) propone el método de la articulación para rectificar el déficit metodológico a partir del que ha sido objeto de crítica la teoría del discurso. A partir de ello, el autor centra su preocupación en el desarrollo de una estrategia de investigación aplicable al análisis de discurso de base posestructuralista. Este método busca poner en contacto la lógica teórica con el objeto empírico en particular; esto es, articular un conjunto subyacente de definiciones sobre las identidades, las palabras y las acciones, la primacía de la política, etc. con la manera en que un conjunto de prácticas y representaciones son materializadas en un conjunto de textos de diverso tipo (p. 69-70). Se propone así una práctica articuladora en investigación en la que los propios conceptos y lógicas incluidos en el proceso son modificados en el correr de este.

...el problema en este sentido tiene que ver con las condiciones en las que es posible reunir estos elementos teóricos y empíricos heterogéneos en una cadena explicativa sin reducir o subsumir dichos elementos a leyes o abstracciones más elevadas, y sin dar lugar a un eclecticismo en el cual lógicas y conceptos incompatibles convivan de manera inconsistente (Howarth, 2005, p. 54-55).

A partir de allí, propone una serie de estrategias para el desarrollo de la investigación en vínculo con la producción de datos empíricos y las maneras de analizar los textos.

Sin embargo, desde la perspectiva de Saur (2012), la propuesta de Howarth se trata de formas de aplicación, donde algunos procedimientos universalizables tienden a subsumir el caso particular al referente teórico y suponer la necesidad de procedimientos estandarizados, a manera de puente entre lo teórico y lo empírico, que no necesariamente saldan las dificultades propias de tal articulación (p. 220-221). A partir de aquí, Saur propone despegarse de la noción del análisis de discurso como una teoría o como un método sino entenderlo como un horizonte de intelección

abierto y móvil en el que el investigador desarrolla un “*bricoleur*, que aspira a develar verdades estrictamente locales, próxima a la analítica en el sentido foucaultiano, como análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo” (Saur, 2012, p. 226)<sup>7</sup>.

En el presente trabajo, asumiendo el riesgo del aplicacionismo y en el marco de este debate, se toma la decisión de utilizar una perspectiva metodológica cualitativa, perspectiva en permanente construcción pero que está inicialmente más emparentada a la posición de Howarth. Entonces, este trabajo requirió la articulación entre el Análisis Político de Discurso como marco conceptual y la metodología de investigación cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas.

Algunas de las incompatibilidades o dificultades para esta articulación que entendemos pueden ser señaladas refieren también, por ejemplo, a la conceptualización de discurso. Mientras que para la investigación cualitativa refiere generalmente a aquello que es enunciado<sup>8</sup>, para el APD discurso refiere no únicamente a aquellas materialidades lingüísticas sino que también se hace presente en prácticas y materiales de diversa índole (Laclau y Mouffe, 2015). Aquí discurso será entendido desde esta última perspectiva.

Por otra parte, la perspectiva interpretativa que caracteriza la producción de conocimiento para las metodologías cualitativas da cuenta de procesos de doble interpretación o *doble hermenéutica* según el que el investigador realiza procesos de interpretación –de segundo orden- sobre las interpretaciones de los propios actores –de primer orden-. En el marco de lo que Schuster (2002) caracteriza como recuperación de las tradiciones hermenéuticas comprensivistas, y siguiendo a Giddens, este doble proceso de interpretación exige el desarrollo de teorías de la interpretación de nuestra investigación sobre ese sentido común que ya está a su vez interpretado (p. 52).

La articulación de esta noción de doble interpretación para las metodologías cualitativas es verdaderamente problemática con la perspectiva del APD ya que supone una interpretación del investigador que parece darse en un campo discursivo diferente al de los actores o entrevistados. No habría en el APD una interpretación de las interpretaciones del sentido común sino, un esfuerzo

---

<sup>7</sup> Ello constituye otro argumento que va en el sentido de la articulación de las perspectivas de APD y las foucaultianas que sostiene esta tesis.

<sup>8</sup> Por ejemplo, en Alonso (2003) “El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, donde cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (p. 78).

por comprender las lógicas discursivas en el marco de las cuales -esas interpretaciones de primer orden- se producen.

Sin embargo, para ambas perspectivas, los entrevistados y los diferentes actores que componen el mundo social o el contexto discursivo a ser analizado -en tanto sujetos- se encuentran penetrados por la inestabilidad de la palabra. Los sujetos no son agentes puramente racionales que pueden dar cuenta de manera objetiva o puramente subjetiva de las experiencias de las que forman parte. Por el contrario, se encuentran permanentemente abiertos a los juegos del lenguaje del universo discursivo del que forman parte.

El primer problema es el que ha recibido una atención más consecuente, y ha adoptado la forma de un cuestionamiento creciente de la “constitutividad”, que tanto el racionalismo como el empirismo atribuían a los “individuos humanos”. Esta crítica ha tomado básicamente tres formas: la crítica a una concepción del sujeto que hace de él un agente racional y transparente a sí mismo; la crítica a la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y la crítica a la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales (el problema de la constitutividad en sentido estricto) (Laclau y Mouffe, 2015, p.155).

Para el APD cualquier pretensión de absoluto subjetivismo u objetivismo es permanentemente diferida. Por tanto, así como también sucede en la perspectiva cualitativa que se quiere desarrollar aquí, no se trata de la soberanía suprema de un actor individual pero tampoco de sujetos que usan palabras con intenciones sociales totalmente ajenas (Alonso, 2003). Entonces, “...nos lleva –en clave wittgensteiniana- a recalcar que los *usos* actuales de las palabras sólo pueden ser entendidos en sus contextos reales [...] Pues todo significado posee un trasfondo social, cristalización práctica de los juegos del lenguaje...” (p. 157).

En vínculo con el planteo anterior, se vuelve necesario explicitar que será una preocupación central dar cuenta de las *condiciones de posibilidad* (Foucault, 2014, p. 15) para que algo sea enunciado en un contexto discursivo particular y bajo un cierto orden de las cosas. Pero, no se pretende, en ningún caso, el establecimiento de generalizaciones que describan objetivamente cómo funciona el mundo social<sup>9</sup>.

### 3.2. Descripción del proceso investigativo

---

<sup>9</sup> Para la mirada cualitativa (Alonso, 2003, p. 77), porque se busca la riqueza heurística de lo obtenido a partir de las entrevistas para el caso concreto y, para el APD, porque es imposible dar cuenta de otras configuraciones discursivas más allá de las que son objeto de análisis.

Como ya fue explicitado y a partir de la consideración de que debe existir correspondencia entre el objeto de estudio, el corpus teórico y el diseño metodológico, este trabajo de investigación siguió un diseño cualitativo. Desde un inicio se proyectó rastrear las construcciones de sentido articuladas en los diferentes textos, no unidades discursivas carentes de contradicción sino precisamente las fisuras en los discursos con pretensión hegemónica. Se buscó analizar las diferentes construcciones de sentido sobre la obligatoriedad de la educación física considerando que estas son siempre fijaciones parciales y producto de procesos sociales.

Aunque, desde esta perspectiva, los discursos se estructuran a través de diferentes materialidades, como ser instituciones, rituales y prácticas de diverso orden, este análisis se centró en elementos textuales. Los textos se desprenden de diferentes documentos de política educativa, declaraciones oficiales y textos de entrevista a nueve informantes calificados. Todo el proceso investigativo se desprendió de la permanente interpretación de datos cualitativos a partir de lecturas, clasificaciones y análisis del material empírico. Ciertos elementos extralingüísticos (gestual, arquitectónico, icónico, prácticas) no son tenidos en cuenta atendiendo las posibilidades del presente trabajo y pudiendo ser complementado en futuras investigaciones.

Se trató de un “diseño emergente” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 78), lo que implicó un permanente reajuste de las etapas propuestas en un inicio, el rediseño durante el proceso de algunas preguntas de investigación y la incorporación de categorías. Lo antedicho implicó dividir la realización de entrevistas en dos etapas -y no en una como estaba proyectado-. Ello debido a que fue necesario un primer corte para evaluar el material obtenido y considerar futuros informantes. Implicó, por ejemplo, la inclusión de una autoridad del Ministerio de Turismo y Deporte de aquel entonces así como la especial atención a la perspectiva de los docentes de educación física vinculados a Infamilia. Asimismo, paulatinamente, lo interpretado focalizó en torno a algunas preguntas con mayor relevancia que otras, lo que produjo un reordenamiento de estas. Específicamente, se produjo un corrimiento de una inicial preocupación epistemológica -en torno a qué saberes de la educación física circularon y legitimaron la obligatoriedad de la educación física en la escuela- hacia lo pedagógico -indagando sobre las maneras en que la educación física en la escuela forma a los sujetos a partir de prácticas tanto de disciplinamiento como de libertad-. Esto será notorio a partir de la lectura del trabajo en su conjunto.

Por último, y sobre la incorporación de categorías, la mayor parte de las clasificaciones que organizan los textos emergieron durante el proceso. Pueden considerarse como apriori las diferentes nociones derivadas de la gubernamentalidad foucaultiana (2006) y específicamente las preocupaciones al respecto de la incidencia de la educación física escolar sobre la salud de la población. En el proyecto de tesis se explicitaba un apartado de “supuestos” en el que se entendía que, a partir de los antecedentes en la temática, la educación física ha encontrado históricamente su lugar en el sistema educativo formal por su carácter higienista y normalizador. Se hipotetizaba además, a partir de una primera lectura exploratoria de material empírico así como de algunos antecedentes teóricos que analizan recortes de ley y documentos con discusiones en torno al tema, que en los documentos de política educativa esta es la visión que ocupa el lugar más destacado. Sin embargo, se estimaba que en las entrevistas a los actores que participaron del proceso de universalización de la educación física era donde se iban a encontrar en mayor medida fragmentos discursivos que den cuenta de otras posibles construcciones de sentido. Finalmente, allí estuvo lo sustantivo del trabajo.

Concretamente con relación al proceso llevado adelante, en primer lugar, se efectuó una revisión bibliográfica a partir de la que se construyó la fundamentación del proyecto y se desarrollaron conceptualmente las categorías teóricas principales<sup>10</sup>. Paralelamente, se produjo un análisis exhaustivo de antecedentes en la temática.

Luego, se realizó la recolección de una parte importante de los documentos mencionados. A partir de su lectura, se produce un primer corte y elaboración de borradores en los que se pretendió organizar la información que se desprendía de este análisis documental.

Ello llevó a la realización de un primer grupo de entrevistas a informantes clave (E1 a E4, de diciembre de 2017 a febrero de 2018). La elección de estos entrevistados se realizó en función de este primer acercamiento a fuentes documentales. De alguna manera, ellos constituyen informantes calificados u observadores privilegiados (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 90) en este problema en particular ya que poseen información importante para contextualizar y acercarnos al ámbito en el

---

<sup>10</sup>Además de proveer un marco conceptual al trabajo, también supone un ejercicio de distanciamiento con las nociones de sentido común (Schuster, 2002, p. 53). En la misma línea, desde la perspectiva del APD para educación y específicamente según Buenfil (2006), el uso de la teoría permite tener una referencia conceptual que se aparte de las nociones de sentido común en la temática y problematizar aquello que se muestra como inmediato. Ello implica ciertos recaudos de manera de no ahogar el referente empírico alineándolo a la teoría (Saur, 2012).

que se producen los hechos a estudiar. Se trató de entrevistas semiestructuradas (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 90) en las que, a partir de una pauta general (ver anexos)<sup>11</sup>, se generó una conversación entre entrevistadora y entrevistado en la que se altera el orden y formulación de las preguntas pero están presentes diversos temas fijados de antemano.

...podemos presentar la entrevista, en la investigación social, como un *proceso comunicativo* por el cual un investigador extrae una información de una persona –“el informante” [...] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativas de la experiencia del entrevistado. Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales (Alonso, 2003, p. 67-68).

Durante el proceso de investigación, uno de los elementos sobresalientes fue la centralidad de las entrevistas para dar cuenta de los elementos fragmentarios y en disputa –y del carácter políticamente negociable- sobre el problema a investigar<sup>12</sup>. Para este propósito, se entendió fundamental recuperar esta perspectiva de los entrevistados y *hacer hablar* al texto y no “...convertir la entrevista en un producto de donde se extraen testimonios que justifican las postulaciones del investigador, por lo que nunca aparecen testimonios que las invaliden [...] uno de los modos de control social de la producción discursiva” (Oxman, 1998, p. 29).

A partir de la lectura y primer procesamiento de estas (en el que se produjo un proceso de codificación e identificación de grandes temas de análisis) y, específicamente, de las respuestas a la pregunta sobre los actores más relevantes durante el proceso, se confeccionó un segundo grupo de entrevistados (E5 a E9, de mayo a junio de 2018).

Lo que ordenó la selección de casos fue la relevancia de los entrevistados para el tema, a partir de la información documental y de las opiniones de los propios entrevistados. Se siguió lo que en

---

<sup>11</sup> Como explicita Alonso (2003) “El investigador no se aproxima de cualquier forma a la tarea, sin una estructura de trabajo. Hay normalmente una lista de tópicos que cubren a todos los entrevistados” (p. 75).

<sup>12</sup> En la misma línea, “La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no en tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Alonso, 2003, p. 76). De esta forma, como explica el autor, la subjetividad se convierte al mismo tiempo en una limitación y una característica de la mirada cualitativa y de la técnica de entrevista. Según Howarth (2005, p. 72) “Para un enfoque que destaca la importancia de la subjetividad para explicar la realidad social, y que busca proveer «descripciones exhaustivas» de los eventos y procesos (las cuales no son fácilmente alcanzables desde un punto de vista puramente positivista), las entrevistas cualitativas y profundas constituyen un importante medio para generar textos primarios”.

investigación cualitativa se caracteriza como selección gradual (Flick, 2007). Aunque se intentó representar a diferentes ámbitos y actores intervinientes en el proceso, la selección no se realizó exclusivamente a partir de un criterio de representatividad.

El principio del muestreo teórico<sup>13</sup> es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Este principio es característico también de las estrategias relacionadas de recogida de datos en la investigación cualitativa (Flick, 2007, p. 80-81).

Después de esta segunda etapa de entrevistas, se reelaboraron las clasificaciones realizadas para agrupar y sistematizar la información recogida en las entrevistas y documentos. Ello fue organizado en una serie de borradores a manera de pre-análisis del material recolectado, en función de su relevancia para los objetivos de la investigación. Esto llevó a la incorporación, lectura y sistematización de otros documentos y elementos conceptuales. La decisión de no realizar más entrevistas se produce en la medida en que surgen una cantidad suficiente de temas recurrentes para los fines de esta investigación y un conjunto de actores entrevistados que son una y otra vez señalados como informantes calificados en la temática.

En definitiva, fueron de especial interés los siguientes documentos: la Declaración Oficial y Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar, actas de discusiones parlamentarias sobre el proyecto, el Discurso por el 95° aniversario de la CNEF, el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 y el Programa de Educación Física Escolar de 2005, la Ley General de Educación de 2008, resoluciones y circulares del CEIP, Proyecto de Presupuesto para el período de la ANEP e informes y documentos del Programa Infancia, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social (en adelante, MIDES).

Los informantes calificados fueron actores vinculados al pasaje de la educación física escolar del ámbito de Infamilia al CEIP así como a la institucionalización de la educación física en el CEIP, instancias en las cuales se definieron los principales lineamientos que tuvo la educación física en la órbita de la ANEP. Además, actores del Ministerio de Turismo y Deporte que también enviaba docentes de educación física a las escuelas, asesor y gestor en los diferentes procesos. Por tanto, fueron autoridades, asesores y técnicos de estos organismos, docentes de educación física,

---

<sup>13</sup> El presente trabajo no sigue el diseño propio ni la perspectiva de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (en Flick, 2007), sin embargo, algunos criterios o lógicas son ampliamente utilizadas en investigación cualitativa en ciencias sociales y en este caso en particular.



docentes que formaron parte en la elaboración del programa para el Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 y los primeros Coordinadores de educación física en el ámbito del CEIP que asumen en 2009. A continuación, se referencia a los entrevistados por carácter del cargo e institución de pertenencia; serán citados con la letra “E” junto al número de entrevistado:

E1: Coordinadora Técnica del Programa Infamilia en el CEIP

E2: Asesor técnico de la Director Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte y de la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP

E3: Docente de educación física, Coordinador de Educación Física en 2009

E4: Docente de educación física, Coordinadora de Educación Física en 2009

E5: Técnico en Coordinación Técnica del Programa Infamilia en el CEIP

E6: Docente de educación física

E7: Coordinadora de la Estrategia de Recreación y Deporte, Infamilia - Presidencia de la República

E8: Directora General del CEIP

E9: Director Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte

En el cuerpo del texto, las referencias serán siempre al cargo y la función desarrollada, excepto cuando la reseña excede la mención a la función y rescata el aporte personal.

Por último, se procedió a un trabajo de escritura -organizado a partir de la elaboración del índice de la tesis- que se desprendió de los anteriores procesos interpretativos y en donde se pretendió la construcción de relatos que articulen la empiria con la teoría de manera reflexiva.

#### **4. Tensiones entre focalización y universalización**

Este capítulo aborda la Estrategia de Recreación y Deporte como antecedente empírico a la universalización de la educación física escolar, y la manera en que la educación física se institucionaliza en el CEIP, a partir de 2005, y en el marco de la política educativa del período de gobierno de 2005 a 2009. Se desprende del análisis la presencia de una tensión irresoluble entre las significaciones sobre la educación física escolar como actividad relevante para cierto grupo de la población y como derecho de todos los niños.

#### **4.1. La Estrategia de Recreación y Deporte como antecedente empírico**

Entre 1924 y 2000, la CNEF enviaba un número variable y sujeto a disponibilidad de profesores a las escuelas. Los profesores de tal organismo también cubrían educación física en Enseñanza Media y Plazas de Deportes. En el año 2000 se crea el Ministerio de Deporte y Juventud, por lo que las funciones de esta Comisión pasan a integrarse bajo la órbita de tal ministerio. En 2005, se estima que quedaban alrededor de 100 profesores del ministerio en Primaria que solo atendían a escolares de cuarto a sexto año. Cada profesor podía trabajar en más de una escuela y se entiende que esto alcanzaba a un poco más del 20% de las escuelas urbanas del país. Además, las escuelas con docentes de ese organismo participaban obligatoriamente, a partir de la preparación de “selecciones”, en campeonatos deportivos nacionales. Durante esta preparación, la globalidad de los niños quedaba desatendida (Gomensoro, 2009, p. 28).

Paralelamente, había profesores que trabajaban en las escuelas desde diversos orígenes, sin ninguna orientación, supervisión o control. Según uno de los informantes es imposible conocer este número de profesores que accedían de diferentes maneras: contratados por Comisiones de Fomento de las escuelas, fundaciones en Montevideo y el Interior del país, Intendencias Departamentales, una Coordinadora Deportiva en CODICEN que enviaba otros 40 profesores. Estas ayudas muchas veces fluctuaban o desaparecían (E2).

Al inicio del año 2003 solo estaban siendo atendidos 64492 niños, de un total de 372056, de esta manera se estima que solo un porcentaje cercano al 15% de los niños de las escuelas urbanas públicas participaban de actividades de educación física en la escuela (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 11).

A partir de 2003, se implementó una línea de trabajo dentro del Programa Infancia, Adolescencia y Familia, dependiente hasta 2005 de Presidencia de la República<sup>14</sup>, llamada “Estrategia de Recreación y Deporte” (en adelante, ERD). Se destinaron profesores de educación física a escuelas

---

<sup>14</sup> En 2005, este Programa redirecciona sus formas de gestión y cometidos a partir de la nueva administración y pasa a ejecutarse políticamente en la órbita del nuevo Ministerio de Desarrollo Social.

insertas en contextos sociales desfavorecidos (ANEP-CEIP, 2014). Se llevaron de esa manera las actividades de educación física a otras casi 200 escuelas<sup>15</sup>.

Desde el punto de vista cuantitativo, con este aporte denominado “Estrategia de Recreación y Deporte” sumado al Ministerio de Deporte y Juventud se llegó al 34% de los niños de las escuelas urbanas. Este hecho que representa un punto de inflexión, significó un avance sustantivo en el aumento en más de un 100% de la cobertura de ese momento (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 12).

Sin embargo, esta ERD era financiada principalmente por fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (en adelante, BID), por lo que era una situación que dependía de tal disponibilidad de recursos. Los objetivos de este componente de recreación y deporte eran disminuir la violencia y la deserción escolar (Infamilia, 2006, p. 5).

Este primer apartado se propone recoger de manera breve el recorrido de la educación física en las escuelas públicas del país previo a 2005. Sin desconocer la histórica trayectoria de docentes de la CNEF (posterior Ministerio de Deporte y Juventud) que trabajaban en las escuelas, se centrará en la Estrategia de Recreación y Deporte. Esta estrategia será especialmente considerada como antecedente empírico a la universalización de la educación física en las escuelas ya que es construida desde varios actores como un punto de inflexión y de donde, además, provenían los *profes de primaria*<sup>16</sup>. A partir de 2005 y con el cambio de administración, la Coordinación Técnica de Infamilia dentro del Consejo de Educación Primaria asume paulatinamente la implementación de la educación física en las escuelas<sup>17</sup>. El proceso de institucionalización de la educación física escolar bajo la órbita de Primaria se consolida en 2008 con la transferencia de 150 docentes del ministerio al CEIP y llamados a efectividades e interinatos dentro del CEIP.

El interés es recuperar el proceso de inserción de la educación física al interior de Infamilia y analizar algunos quiebres que, al entender de algunos entrevistados, se dio en este momento de aumento sustantivo de docentes de educación física destinados a las escuelas. Las voces que especialmente se recuperarán en este apartado corresponden a las coordinadoras (dentro de

---

<sup>15</sup> Sin embargo, se especifica que el 50% de estos cargos serán financiados por la ANEP en coordinación con el Ministerio de Deporte y Juventud.

<sup>16</sup> Sin desconocer que, además de los profesores contratados por el Programa Infamilia, en algunas escuelas “beneficiadas” también participaron de la ERD docentes financiados directamente por la DINADE y por la Gerencia de Programas Especiales del CODICEN de la ANEP (Infamilia, 2006).

<sup>17</sup> Sin embargo, cabe aclarar que se establece un acuerdo técnico de cooperación entre Infamilia-MIDES y la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, según el que esta Dirección asume la el seguimiento técnico del Programa.

Infamilia y, luego, en la Coordinación Técnica de Infamilia-CEIP) y a algunos docentes de educación física que en su relato dan cuenta de ese primer mojón de su trabajo en Infamilia.

#### **4.1.1. Primeras rupturas sobre los sentidos de la educación física en la escuela**

En 2003 y 2004, la ERD formó parte del Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo Social financiado con fondos de endeudamiento provenientes del BID y dependiente de Presidencia de la República. El objetivo del Programa era mejorar las condiciones de vida de la población en situación de vulnerabilidad social. Esta estrategia se inserta en el marco de la línea de trabajo, agrupada según tramo de edad, “Entre 4 y 12 años, en escuelas públicas de contexto socio cultural crítico del Consejo de Educación Primaria - ANEP” (Infamilia, 2005). Específicamente las actividades de “Educación Física y Deportes en las Escuelas”, “Jornadas Recreativas” y “Actividades interbarriales” se ubican en la línea de acción 1.2.2. “Fomento de la integración, socialización y recreación de niños en edad escolar” incluidas en el subcomponente 1.2. “Modelo integral para niños de 4 a 12 años y sus familias”. La unidad ejecutora de este subcomponente es el Consejo de Educación Primaria (documento brindado por la coordinadora de la ERD).

Según la coordinadora del Programa en Infamilia así como para quien asume la coordinación posteriormente en el CEIP, este significó un incremento cuantitativo y cualitativo en el alcance de la educación física en las escuelas. Por un lado, implicó que la cobertura de educación física se ampliara a otras 200 escuelas públicas (lo que significó un aumento de más del 100%) y, por otro lado, condensa en diferentes momentos la idea de que fue allí que se generaron algunos acuerdos base para la institucionalización de la educación física en Primaria.

Especialmente, se produce un primer nudo de sentidos otorgados al trabajo del docente de educación física inserto en *una* escuela, a partir de la permanencia del mismo docente durante todo el horario escolar. Paulatinamente y no sin resistencias, se construye la idea de que es de esa manera que ha de materializarse (en principio) la integración del *profe* al colectivo docente y sus proyectos.

*Bueno, el profe 20 horas es un aporte del Programa Infamilia, en el sentido de decir “para hacer todo esto necesitamos que haya un profesor referente de la escuela, que se inserte en la comunidad escolar”, de ahí surgen las 20 horas. Lo que no es posible es tener a un profesor, acá es donde yo digo que influye, 20 horas dando solo clase, para poder trabajar desde una*

*lógica diferente en la escuela. Un profesor necesita otros espacios, de coordinación, de generar proyectos comunes dentro de la escuela. Y no simplemente soy un dador de clases, que empieza a las 8 de la mañana y cada cuarenta minutos cambio de grupo. En ese sentido yo creo que en aquel momento fue de las de las peleas más grandes de comprender, que el sistema comprendiera, la posibilidad que tenía el campo de construir proyectos colectivos (E7).*

Aunque la educación física había estado presente de diversas maneras en el cotidiano escolar, puede entreverse una sensibilidad especial que se vuelve *necesaria* en ese *desembarco de profesoras* en escuelas de contextos vulnerables. Entre nuestros entrevistados es recurrentemente resaltado el lugar de esa *otra mirada* sobre la educación física que decantó en el trabajo en estas escuelas. Estas afirmaciones serán objeto de análisis en el tercer apartado de este capítulo.

Lo dicho hasta aquí, sobre ese primer período de la ERD, es explicitado de manera categórica en un texto elaborado por la coordinadora y parte del equipo técnico de Infamilia en el CEIP,

Desde el punto de vista cualitativo esta nueva experiencia significó un importante paso en la institucionalización de la disciplina al aumentar la pertenencia de los docentes al centro escolar. Al estar en la institución durante todo el horario escolar se concreta la posibilidad de la atención de todos los alumnos y se posibilita la integración del profesor al colectivo docente (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 12).

Esta nueva sensibilidad puede leerse en diferentes textos de entrevista. En palabras de la propia coordinadora del Programa en el CEIP, esta integración al colectivo docente implicó procesos, como todos los cambios en educación, y un *trabajo cuerpo a cuerpo* en referencia a los desafíos que hubo que enfrentar.

*...se empieza a poner en cuestión cómo van a trabajar los profesores de educación física en las escuelas. Hasta ese momento, elegían varios cargos con una pequeña carga horaria en cada institución, entonces iban dos veces por semana unas horas. Así que bueno, se cambia y lo más importante es que se mira a la educación física como una dimensión a trabajar curricular más de lo que va a trabajar la institución en su proyecto educativo y por lo tanto eso pone en cuestión cuál es el rol del profesor de educación física, que se mira totalmente distinto a cómo se miraba hasta ese momento. Pasa a ser un integrante más del colectivo docente, tiene que ver con el proyecto institucional. Reconceptualiza de qué estamos hablando cuando hablamos de educación física en la escuela y cómo la vamos a trabajar (E1).*

Según una docente de educación física, esta integración mueve el foco desde lo exclusivamente disciplinar hacia la tarea pedagógica compartida con las maestras.

*...formo parte del grupo de profes que empezó a trabajar en la escuela con esa concepción de un docente dentro del equipo con 20 horas. Que era bien distinto a cómo se venía dando antes, que los profesores iban a dos escuelas, estaban un rato y se iban. Entonces era como una atención muy... con una mirada focalizada a la educación física y no con un pienso de la educación que se le ofrece al niño en la escuela como tal. Ahí se empezó a pensar el hecho de que un profesor esté 20 horas y comparta los cinco días de la semana con los maestros (E4).*

En un período posterior, podremos pensar cómo este *nuevo rol* se materializa en diversos logros: la integración a las salas docentes de las escuelas, la participación en la elaboración del Área de Conocimiento Corporal, la inclusión de ese apartado del área en un programa único, entre otros.

Sin embargo, en este primer proceso de 2003 a 2005, esta nueva mirada de la educación física integrada al colectivo escolar se constituye de manera excesivamente precaria; esto es, son construcciones de sentido sobre la educación física que no logran estabilizar sino que son subvertidas y puestas en cuestión permanentemente. Según la coordinadora del Programa en ese entonces, aunque hubo un primer avance en ese sentido, el docente estaba 20 horas en la escuela pero seguía siendo un *extranjero*. Aunque pueden resultar paradójicas, estas referencias recogen ese doble juego de integración y extranjería. En varios relatos, aparece la figura del *profe* como portador de *una cultura* que intenta articular con una *otra cultura* de Primaria pero cuya articulación no se dio sin dificultades.

Sin embargo, hay relativo acuerdo de que, aunque esta nueva figura entra a *disputar el monopolio del saber pedagógico*, contó con el apoyo de maestras y autoridades de Primaria. Hubo la intención política de que el docente de educación física se integrara al trabajo en estas escuelas, desde una mirada que es vista en mayor medida como de *complementariedad* al trabajo del aula y con particular interés en estos contextos (con el objetivo de disminuir los niveles de violencia, ausentismo y repetición).

*Porque había un concepto que circulaba entre los inspectores, entre varios factores, que circulaba entre los directores, que había un alto grado de agresividad, violencia en las escuelas, problemas de relacionamiento social. Entonces consideraban a la educación física como un potencial vehículo de resolver todo ese tipo de problemas. Hubo una reunión con todos los inspectores de Primaria en ese momento donde se trabajó qué idea de educación física tenían ellos y qué era lo que esperaban de la educación física. Para ellos y en ese contexto, lo que predominó por lejos era el tema de la descarga, el tema de controlar esa agresividad que había, canalizar la agresividad que había en la convivencia dentro de las escuelas. Eso era el discurso que más predominaba, es un discurso que ya conocemos nosotros, que tiene que ver más vinculado con esta cuestión de una vida saludable y una buena convivencia (E7).*

Sin embargo, una vez en las escuelas se produce un reconocimiento del lugar del otro (*profe*) por parte de las maestras. Ello luego se expresó en mediciones que recogieron la opinión de las maestras para valorar el trabajo del docente de educación física en estas escuelas y que dieron cuenta de los “efectos positivos” de la ERD en las escuelas de la experiencia. Estas evaluaciones que fueron objeto de sistematización serán integradas en el tercer apartado del capítulo. Sin

embargo, resulta sumamente interesante el relato de un docente de educación física en torno a ese lugar que se abre poco a poco para el trabajo del *profe*.

*En el año 2003, un sociólogo en una reunión nos dice así: "se van a contratar...", ahí era formación en servicio, "...abogados, asistentes sociales, profesores de educación física y se va a hacer una evaluación final, a fin de año basada exclusivamente en el hecho de si ustedes aportan o no a la retención de los alumnos en la escuela". [...] "Y en función de eso se va a determinar quién queda o no". Y ahí se barrió por ejemplo con esos abogados que contrataron y nosotros quedamos. Entonces, yo creo que hubo como un proceso donde se demostró necesario, creo que sin mucha claridad, y por diferentes motivos, cada uno lo veía desde su lugar, que teníamos que estar. Porque una de las personas que evaluó esto eran las maestras. A las maestras se les preguntaba: "¿es necesario el abogado?"; "¿es necesario no sé qué?". Las maestras: "el abogado capaz que no pero, ¡al profe dejámelo en la escuela!". Entonces, creo que ese proceso, sí... Y en la discusión [...] bueno, esto hay que extenderlo, esto tiene que llegar, hay que dejarlo y para dejarlo hay que lograr demostrar que sirve y que vale la pena. Creo que medio inconsciente, medio, pero estaba ahí, estaba ahí (E3).*

En tal sentido, la coordinadora del Programa en Infamilia también rescata el apoyo de las maestras que, aunque no sin contradicciones sobre los fines de la educación física en la escuela, constituyeron de alguna manera un soporte para la significación del trabajo del docente de educación física como necesario. Más allá de que pueda tejerse la idea de una construcción imaginaria (en las maestras de esta experiencia) sobre el papel del docente de educación física en la escuela (que puede haber impactado en los procesos de institucionalización de la educación física escolar), es relevante plantear algún recaudo. Desde la perspectiva de este trabajo, no puede leerse esta postura de las maestras como una decisión en tanto agente racional y transparente que mide propósitos y actúa en consecuencia. Lo que sí podemos afirmar fragmentariamente es que se habrían constituido posiciones de “maestra en contextos de vulnerabilidad social” que construyen de manera relacional una mirada sobre *los profes* como soporte a su trabajo de enseñar, que es siempre precaria y contextualizada<sup>18</sup>.

*El apoyo y el interés estaba porque tanto a nivel de la inspección de Primaria y la Dirección de Primaria, había la intención política. Había interés de que la educación física llegara, de una manera, ¿no? Pero bueno, no importa. Entonces en ese sentido, había un apoyo. Incluso, la fuerza más grande que generó este desembarco a nivel de la interna de Primaria fue con las maestras que si se iban los profesores después, se armaba relajo. Porque hubo un momento que no se sabía si esto se sostenía. Imaginate que 200 escuelas por seis, mínimo.*

---

<sup>18</sup> Southwell y Vassiliades (2014) utilizan la categoría de posición docente en referencia a la circulación de sentidos relativos al trabajo de enseñar, en tanto relación con la cultura y relación con otros. Estas posiciones incluyen definiciones provisorias y en disputa sobre escenarios más justos, iguales e inclusivos. “Posiciones docentes” presenta afinidades teóricas con la categoría “posiciones de sujeto” de Laclau y Mouffe (2015) que carece también de sutura última y en el que la plenitud de la identidad es permanentemente subvertida: “Una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales debe también afirmar el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido de los «elementos» en ninguna literalidad última” (p. 132).

*Tenés un montón de maestros ahí que estaban a favor de que estuviera la educación física en la escuela. El tema es el cómo, cómo se instrumenta y qué va ahí adentro, eso no era tema de las maestras. Sí ejercían presión en el cómo porque... si tal clase no tenía, se reclamaba. Creo que ese concepto de dador de clase está fuerte todavía el día de hoy (E7).*

Estas primeras construcciones discursivas sobre la educación física en escuelas de contextos vulnerables no condensan nítidamente. Estas regularidades en la dispersión (Foucault en Laclau y Mouffe, 2015, p. 143) que ordenan el mundo social de una determinada manera son permeadas por otras configuraciones de sentidos, cuyas fronteras no logran demarcar exteriores sino que se ven continuamente subvertidas<sup>19</sup>. A partir del relato de un asesor del Programa (asesor en su posterior etapa en el CEIP), podemos dar cuenta de perspectivas en disputa sobre los impactos de la ERD en su primer fase de implementación. Lejos de resaltar el lugar que se abre al docente de educación física en esta experiencia, la referencias es a aquello no logrado y sobre la que pareciera no establecerse ninguna forma de institucionalización de la educación física en la escuela.

*Ese era un programa que venía del gobierno Colorado<sup>20</sup>. Tenía profesores que se desempeñaban en lo que se llamaba la Estrategia de Recreación y Deportes. No era Educación Física curricular. Muy desorganizado, casi caótico. Por ejemplo, algunos iban los sábados, otros no iban los sábados, no tenían ningún tipo de supervisión, asistían o no asistían, la supervisión era muy mala. Llegaron a hacer campamentos, en esos campamentos, no tenían ningún tipo de supervisión. Llegaron a pagarse campamentos que no se hicieron, hubo dificultades en su organización (E2).*

Estos elementos también se entrevén con cierta regularidad en la construcción de ese momento desde otros actores, por ejemplo desde la propia coordinadora de la ERD hasta 2005. Para esta, la ERD es un programa focal y social que interviene en Primaria y no un programa curricular del CEIP. Este programa para familias en situación de vulnerabilidad o riesgo social estaba pensado desde un *otro lugar*; su énfasis no estaba en pensar qué saberes de la educación física ingresan a la escuela desde una fundamentación disciplinar. Por tanto, articulaba con el programa curricular de educación física escolar vigente en ese momento.

Sin embargo, el trabajo en campamentos y un fuerte énfasis en la recreación son resaltados como fuertes improntas de este programa en ese momento particular.

*También de Infamilia surgen los campamentos educativos, fue el primer antecedente, de cómo organizar los campamentos educativos. Porque con este objetivo, de un fuerte componente*

---

<sup>19</sup> Es importante resaltar que no se trata de que el mundo social opere en un total sinsentido en el que hay la pura dispersión sino que estos sentidos, que condensan en *momentos*, no se cierran en sí mismos y solidifican de una vez y para siempre ya que se encuentran, algunas veces más y otras veces menos, interpenetrados por otros sentidos en juego.

<sup>20</sup> Refiere al Partido Colorado, partido político histórico de Uruguay que estuvo en el gobierno entre 2000 y 2005.



*más integrador, en esa visión de la educación física, entraban los campamentos. Yo ya venía trabajando en Primaria con los campamentos de verano. Entonces, un poco fue como otra vuelta ahí y ahí entró el antecedente de los campamentos educativos y de cómo organizarlos y llevarlos adelante, las licitaciones a los campamentos, todo esto surge del Programa (E7).*

También, destaca que el interés de generar un trabajo más a nivel comunitario en la escuela por parte de los docentes de educación física los días sábados no logró implementarse cabalmente. Hubo barreras materiales concretas, como ser las dificultades de acordar quién era responsable al abrirse la escuela un día sábado. Pero, según la entrevistada, esto expresaba una lógica institucional mayor, y concluye: *...es como que no estaban las condiciones dadas para pensar que la escuela pudiera abrirse a la comunidad en ese momento (E7).*

Sin escapar a contradicciones y sobredeterminaciones de sentidos, esta experiencia es visualizada como un *momento* en el que anudan algunos sentidos sobre la educación física escolar.

Más adelante en el presente texto, se analizará cómo esta ERD encuentra articulaciones con las políticas neoliberales y reformistas de los 90 y qué continuidades se producen en el período 2005 a 2009, período que constituye el nudo central de esta investigación. Seguramente, estas construcciones sobre el lugar de la educación física en estas escuelas y en ese particular momento histórico dan cuenta de la manera en que se tramita la política educativa y, a su vez, de cómo a veces se difuminan las fronteras entre políticas sociales y políticas educativas. Sin embargo, este *momento* es construido discursivamente como la conjunción de algunos hechos relevantes, aunque siempre contingentes. Desde la palabra de la propia coordinadora del Programa hasta 2005:

*Claro, como que todo más. Porque si tenías poquitos profesores los potenciaste a 200, tenías poquitas horas, las potenciaste a 20, había experiencias de campamento en verano o en algunas escuelas, lo potenciaste a que todos los niños vayan de campamento. Y desde la propia institución Primaria porque, antes era siempre como por fuera. Por más que el proyecto estaba financiado por fuera se gestó desde dentro de Primaria. [...] Yo creo que fue una experiencia increíble para ese momento histórico (E7).*

Recuperar el proceso de progresiva institucionalización de la educación física en la enseñanza primaria a partir de 2005 implica rastrear estas huellas sobre las que ello se construye, a manera de capas que van superponiéndose unas a otras.

#### **4.1.2. Desafíos y posibilidades para el período 2005 a 2009**

Los sentidos analizados en el apartado anterior no logran constituir sentidos hegemónicos sobre los fines de la educación física en las escuelas de contexto socio cultural crítico sino que son

sentidos que, en principio, se sobredeterminan unos a otros. Es así que, lo expresado sobre el carácter *caótico* del Programa, viene a entrelazarse con cómo el *profe* de educación física se *integra* de alguna manera (inicial) al colectivo docente, con cómo las maestras dan cuenta de la necesidad de que ese Programa *permanezca* y con una impronta en la que *el juego y la recreación* empiezan a adquirir otro valor. Este último elemento se destaca como un *otro lugar* que comienza a diferenciarse del trabajo de los docentes de educación física que dependían en aquel entonces del Ministerio de Turismo y Deporte.

*El ministerio mandaba algunas horas a algunas escuelas y tenía la política de cubrir de cuarto a sexto porque estaba toda esta otra línea más deportiva (E7).*

*...veníamos los de Infamilia trabajando en Primaria, desconectados de los compañeros que hoy son del ministerio, eran del ministerio, hoy somos todos del CEIP... Porque los del ministerio ocupaban la franja, para definirla, medio como costera de Montevideo y alguna cosa en el interior. Nosotros íbamos, nos mandaban además, a las escuelas de contexto. Entonces, era como un quiebre. Ellos tenían el programa del ministerio, nosotros no teníamos ningún programa. Entonces, había una cosa media diferenciada (E3).*

Por otro lado, la ERD articula con el conjunto de políticas focalizadas de aquel momento de gobierno donde el eje estaba en la consolidación de la equidad social en base al financiamiento de organismos internacionales. Por tanto, de alguna manera, estas políticas *socioeducativas*, en las que se produce un borramiento de ambas especificidades (Martinis, 2006), interpelarán a docentes y autoridades sobre el lugar que ocupa la educación física en la escuela. En el período específico recortado para este trabajo (2005-2009) habrá algunas continuidades y otras rupturas respecto a estas conjunciones entre política social focal y política educativa, que juegan un lugar político importante en las significaciones sobre *educación física escolar*. Ello será objeto de análisis en los siguientes apartados, especialmente a partir de las categorías de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006) y *gobierno de la pobreza* (Martinis, 2013).

Sin embargo, tanto en los documentos de política educativa como en los diversos textos de entrevista, la educación como *derecho* y particularmente la educación física como *derecho de todos*, son sentidos que se vuelven regulares a partir del cambio de administración y que disputarían (de manera más potente que antes pero, no sin elementos paradójicos) las lógicas del *puro* gobierno.

#### **4.2. Políticas educativas del período de gobierno**

Diversos investigadores (Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2013 y 2016; entre otros) han estudiado el contexto de *reforma* educativa en Uruguay en la década de los 90, caracterizada como de *liberal amortiguada* en relación a otros países de América Latina, y los procesos de *transición gradual* en materia educativa impulsados por el primer gobierno de izquierda para el quinquenio 2005-2010. Además, han analizado posibles continuidades y quiebres entre uno y otro. Sin desconocer la necesidad de referir a ambos períodos, este apartado busca recortar la mirada a los fundamentos, principales sentidos y lineamientos construidos para el período de 2005 hasta 2009, inclusive. Además, este texto procura un recorte que busque la especificidad de aquellas líneas y acciones que impactan tanto directa como indirectamente sobre la educación física escolar.

Las políticas educativas de mediados de los 90 caracterizadas por el significativo de *reforma* (y su evolución en el lustro siguiente) estuvieron ligadas a la relación público-privado, donde organismos internacionales financiaron programas de *mejora educativa* pero, con menor debilitamiento estatal y privatización que en otros países de la región (Bentancur y Mancebo, 2010 y Bordoli, 2013). A su vez, en el discurso educativo, el lugar a la participación docente fue recortado y suplantado por el papel de los técnicos. Lo antedicho es leído desde la perspectiva de este trabajo como una forma de *despolitización de la praxis educativa* (Bordoli y Romano, 2009) o un *distanciamiento de la disputa política* (Mouffe, 2011). Hubo una alteración de la matriz integracionista de la escuela pública en tanto el centro estuvo en la consolidación de la equidad social a través de políticas educativas que propendieron al desarrollo de políticas focalizadas para algunos sectores en situación de pobreza y la categorización de escuelas a partir de sus contextos sociales (Bordoli, 2013, p. 4). Martinis (2006) también analiza la centralidad de la equidad en detrimento de la igualdad educativa.

Un concepto que se instaló en los discursos sobre lo educativo asociados a esta perspectiva fue el de equidad. Por ella se entendió la generación de ciertas formas de igualación en los puntos de partida de los sujetos, los cuales luego se desarrollarían en función de sus propias capacidades. El desarrollo de esta perspectiva generó las condiciones para la práctica desaparición de la noción de igualdad de los discursos políticos y pedagógicos, de hecho, se estableció una equivalencia discursiva entre igualdad y equidad, la cual penetró profundamente en el sentido común de las discusiones sobre educación (Martinis, 2006, p. 14).

Es, precisamente, ese énfasis en la *consolidación de la equidad social* el que llevó a una identificación entre política educativa y política social y una pérdida de especificidad de la primera (Martinis, 2006, p. 15). En el discurso de la reforma educativa, el *niño carente* (Martinis, 2006) trae consigo una carencia cultural propia del ámbito familiar que correlaciona de manera

determinante con su fracaso escolar. En este marco se inscribe la ERD analizada en el primer apartado.

Bentancur y Mancebo (2010) explican que, a partir de 2005 y en base a una serie de diagnósticos en materia educativa (altas tasas de repetición y rezago escolar, bajos resultados educativos<sup>21</sup>, baja profesionalización docente), se produjeron cambios en las líneas estratégicas y principales sentidos educativos con respecto al decenio precedente. Las políticas educativas bajo el gobierno del Frente Amplio asumieron un carácter gradual e inclusivo, de manera de propiciar el compromiso de los actores del ámbito educativo. Sin embargo, lo antedicho tuvo un efecto paradójico de escasa visibilidad pública sobre las transformaciones del quinquenio.

La pertinencia social y la calidad educativa constituyeron algunos de los nortes a seguir. Asimismo, el logro de un alto nivel de participación docente en comisiones y posterior Debate y Congreso Nacional de Educación.

Los déficits de calidad y equidad [...] ocuparon un lugar destacado en la agenda del nuevo gobierno educativo, que también se manifestó profundamente preocupado por la cuestión docente y la conflictividad estudiantil. [...] el buen relacionamiento con estos dos actores se constituyó en un norte permanente en la gestión de las políticas educativas del período 2005-2010, buscando una nítida diferenciación de la tónica racionalista y “top down” de la reforma educativa que había liderado Germán Rama una década atrás (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 7).

En palabras del Presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP, Luis Yarzabal (2010), la nueva administración se proponía *superar el paradigma educativo vigente*. Estos cambios en educación estarían en consonancia con una perspectiva social de igualdad de oportunidades y fortalecimiento de la justicia social y un desarrollo económico sostenido y con igual orientación. En diversos fragmentos al respecto de los fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio, se resalta el papel de la educación en el contexto histórico particular como forma de propender hacia la eliminación de toda forma de indigencia y marginalidad social. También, es particularmente relevante para este trabajo, la manera en que se explicita que la educación debe atender a diversos contextos culturales o sistemas de valores, antes universales. A partir de estas afirmaciones, se hace referencia a los *condicionamientos pedagógicos que impone la pobreza* (Yarzabal, 2010, p. 29), y se entrevén algunas líneas argumentales sobre las necesidades de

---

<sup>21</sup> Es conveniente apuntar que este dato diagnosticado se desprende de los resultados en pruebas de evaluación internacional de aprendizajes (Pruebas PISA) llevado adelante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

extender los tiempos pedagógicos y ofrecer *espacios para el desarrollo físico* y la creatividad cultural, por lo que no es tan evidente que se haya producido un quiebre decisivo con los períodos de gestión precedente.

En tal sentido, Bordoli (2016) analiza un conjunto de tensiones que caracterizaron al período y muestran formas híbridas en sus enunciados: políticas focalizadas “con vocación universalista”, permanencia y extensión de programas focalizados que conviven con programas universales y la consolidación de espacios de participación docente en paralelo a la extensión de departamentos centralizados de medición, monitoreo y evaluación de los aprendizajes externos a la escuela (p. 155).

Sobre la primer y segunda tensión señaladas, asistimos a un discurso educativo que conjugan políticas de integración social y educativa que buscan promover la democratización del sistema educativo y de alguna manera revertir la fragmentación social, al tiempo que se delinear programas focalizados.

Sobre la propensión a la universalización, aunque extenso, resulta conveniente la transcripción de una serie de propósitos para el fortalecimiento de la educación pública desde un enfoque de derechos humanos y de desarrollo humano, dentro del marco de políticas para el quinquenio.

Como hemos señalado, el contexto sociocultural de los alumnos condiciona fuertemente el logro de algunos de estos objetivos, en particular el de la formación de capacidades y competencias. Empero, no se debe concluir a partir de esta relación —permanentemente confirmada por la investigación socioeducativa— que los niños en situación de “pobreza extrema”, riesgo social, vulnerabilidad o exclusión están condenados, por así decirlo, al fracaso escolar. El mayor riesgo al asumir esta conclusión es que se termine exonerando al sistema educativo del cumplimiento de sus funciones, y, en consecuencia, al Estado de la obligación de garantizar el derecho a la educación para todos sus ciudadanos. Desde la perspectiva de derechos humanos, todos los niños —sin discriminación alguna— son titulares de derechos y, por tanto, el Estado está obligado ante ellos a generar las “condiciones de aprendizaje” —mediante la implementación de políticas y, naturalmente, la asignación de los recursos correspondientes— para contrarrestar las posibles insuficiencias en las “condiciones de educabilidad”. La situación de pobreza en la que nace el 56,5% de los niños uruguayos conforma una de las condiciones de partida que el Estado debe revertir para potenciar los procesos educativos. El derecho a la educación, como todos los derechos humanos, se define no solo por la universalidad de su titularidad (todos los seres humanos son titulares de este derecho, sin distinción alguna), sino también por la universalidad de los mecanismos generados desde el Estado para su ejercicio. En otras palabras, desde una perspectiva de derechos humanos resulta inadmisibles que el Estado promueva, contemple o tolere la existencia de distintos tipos de educación para diferentes “tipos” de ciudadanos: una educación de calidad para los estratos socioeconómicos medios y altos, y una educación pobre para los sectores de más bajos ingresos. Las políticas educativas deben enfrentar, en coordinación con las otras políticas sociales, las desigualdades de origen. Esto significa que el Estado asigna

prioridad a los sectores que requieren mayor inversión, buscando acortar las brechas en los logros educativos, con el objetivo de alcanzar al término del ciclo educativo obligatorio que todos los adolescentes tengan similares oportunidades. Priorizar a quienes más requieren (nos referimos al concepto de "discriminación positiva") no supone, en modo alguno, fragmentar la educación en distintos "tipos" o "modalidades"; por el contrario, representa quizás la única forma de aproximarse a la universalidad en los resultados educativos (ANEP-CODICEN, 2005, p. 12-13).

Esta perspectiva sobre desarrollo humano propone desmarcarse de las formulaciones sobre equidad social de los gobiernos precedentes. Aquí el rol del Estado es central para propender a la *igualdad de posiciones* (Dubet, 2011). Esta línea de análisis será retomada a lo largo del capítulo.

Además, se articularán las tensiones planteadas específicamente con relación a la universalización de la educación física escolar. Es importante resaltar que allí también hay sentidos en disputa, corrimientos o quiebres y formas graduales de transición que conviven, algunas veces se articulan y otras, marcan efectos de frontera.

#### **4.2.1. Participación: Congreso Nacional de Educación Física, Debate Educativo y Ley General de Educación**

En este contexto más participativo, que se distancia de las administraciones anteriores con sesgos más autoritarios en lo concerniente a política educativa, en octubre y noviembre de 2005 se realizó el “Primer Congreso Nacional de Educación Física – Hacia una política de estado” con el fin de elaborar una política colectiva en la materia. Esto, en el marco de un interés por introducir una nueva concepción de la disciplina y convertirla en una política de estado (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009). Aquí, se construye discursivamente la *necesidad* de propender a la universalización de la educación física como parte de la síntesis de las discusiones colectivas desarrolladas.

En la declaración final, del 26 de noviembre de 2005, se estimula a los participantes a jerarquizar la disciplina “como elemento cultural sustantivo en el desarrollo social del país” y “realizar todas las acciones y esfuerzos posibles procurando instalar definitivamente a la Educación Física y el Deporte como tema de Estado...”. Establece, además, la importancia de “promover la toma de conciencia sobre la necesidad de la universalización de la Educación Física en el sistema educativo, desde la enseñanza inicial y primaria hasta la universitaria, como elemento integrado e integrador de la misma” (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p.13).

En este primer gobierno de izquierda, la lógica de la toma de decisiones a partir de la participación de los actores involucrados produce cierto efecto de totalidad, como una configuración discursiva que ordena lo social de determinada manera y produce ciertos límites, por ejemplo, a la gestión

de políticas de manera más vertical. Sin embargo, la articulación en torno a un sentido homogeneizador, no sutura plenamente y es deformado constantemente por un exterior discursivo que hace a todo discurso vulnerable. Entonces, “El exterior está constituido por otros discursos” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 150); esto es, toda configuración de discurso es abierta al flujo de otras configuraciones de sentido que se filtran continuamente y la deforman.

En tal sentido, en opinión del Director Nacional de Deporte y un asesor de la DINADE (bajo la órbita del Ministerio de Turismo y Deporte a partir de 2005), aun reconociendo que la universalización de la educación física es un reclamo histórico<sup>22</sup> de diversos actores del campo de la educación física, ponen el acento en la determinación política.

*Entonces, inmediatamente que asumimos, en mi equipo, había un compañero de equipo<sup>23</sup>, docente, licenciado en educación física con quien discutíamos mucho estos temas, reflexionábamos, dialogábamos. [...] cualquier apuesta de valor estratégico de largo aliento en materia de posicionar al deporte, a la educación física, a la actividad física, al deporte en su sentido más amplio, debía pasar por un lugar diferente, en lo que hacía a la escuela, al sistema educativo de la escuela en particular. Ese es el punto de partida en el año 2005. ¿Qué ocurría? Que en aquel momento hicimos un relevamiento, no llegábamos al 20% de presencia en los centros educativos urbanos y no teníamos presupuesto y además el sistema educativo y las autoridades son autónomas, la educación es autónoma... Nuestro país corría con sus propias dificultades y necesidades por lo cual no era sencillo abrir la consideración de este tema con perspectiva de resultados positivos. En determinado momento, se nos ocurre dialogando [...] Empezamos a conversar, le digo: "¿cómo podríamos hacer nosotros para dar una solución general, estructural?". Él dice: "bueno, habría que votar una ley que la declara obligatoria" Ya era obligatoria. Pero, además, ¿está bien votar una ley cuando el sistema educativo es autónomo? Y, la verdad que primó la determinación política y la necesidad de dar un golpe fuerte en el tema. Dijimos: "mirá, podemos tener muchas dudas pero esto es imprescindible, necesario, y la figura de una ley... Planteémoselo al presidente y que el presidente vea. Planteemos una iniciativa, que sea una iniciativa concreta, simple, sencilla y que logremos alinear a los diferentes actores". Y, el presidente tuvo esa sensibilidad y esa capacidad de interpretación de la realidad y vio que era... que esto tenía un valor muy importante. Creo que el presidente reúne dos condiciones que hicieron favorable esto: una que es un hombre de la salud y sabe la importancia de la actividad física y del deporte en la salud y calidad de vida de la gente y, por otro lado, un hombre del deporte que sabe lo que significa desde el punto de vista no ya individual sino, social y educativo. Y, entonces rápidamente compró la idea, rápidamente asumió que esto era una muy buena iniciativa y la sacamos adelante. Con mucha audacia porque una cosa es aprobar una ley y, otra cosa es poder cumplirla luego. Y dictar una ley, que se pueda votar una ley como se terminó votando finalmente por unanimidad, no garantizaba que la pudiéramos llevar a cabo. O sea, que acá hay dos capítulos: uno, primero, del análisis previo y las condiciones previas que corona el*

---

<sup>22</sup> Reclamo materializado por ejemplo en el Programa de Educación Física Escolar de 2005: “La Educación Física estaba establecida dentro del sistema educativo formal pero, independiente al mismo. Hoy, en una visión trascendente y considerando las actuales corrientes pedagógicas, surge la inminente necesidad de integrar la Educación Física al sistema educativo escolar” (ANEP-CODICEN, 2005a, p. 2).

<sup>23</sup> Director de Promoción Deportiva de la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte.

*presidente presentando el proyecto, asumiéndolo y presentándolo, y otro después, la implementación, el cumplimiento de esa ley y la implementación de un proceso incremental de cobertura que, ya ahí abrió otro escenario distinto donde empezaron a intervenir otros actores. Pero, en el origen fue algo estrictamente reservado a la Secretaría y comunicado directamente al presidente. Esto fue así” (E9).*

Esta declaración demuestra cierta pretensión de cierre del flujo discursivo. Esto es, varios pueden ser los sentidos construidos en torno al tema, sin embargo, se presenta como indiscutible que hay un origen y este está en el ámbito de la toma de decisiones de gobierno.

*La estrategia que hizo el Director de la DINADE, con mi ayuda, fue una de las dos posibles. Una estrategia posible era una política de partido, la política de partido parte de que con los votos en el Parlamento, que los tenía el Frente Amplio, se aprobaba. Se eligió la otra alternativa, lo que se llama una política de Estado. Es una política que excede a los límites partidarios, se tejen alianzas con actores sociales, institucionales y políticos y por lo tanto, se hace posible que trascienda a un período de gobierno o varios períodos de gobierno. ¿Quién apoyó eso? La Dirección Nacional de Deporte, el Ministerio de Turismo y Deporte; el MIDES, el Ministerio de Economía, el Ministerio de Educación y Cultura. Por otro lado, se tuvo el apoyo de las empresas privadas a través de UNICEF. [...] Por otro lado, se consiguió el apoyo de varias empresas públicas en un programa que se llamó Escuelas en Movimiento. [...] Pero además conseguimos el apoyo del gremio de profesores con explícitamente el apoyo de la FENAPEFU<sup>24</sup>. Por otro lado, ese conglomerado se completó con el apoyo político, dado que la ley salió por unanimidad. O sea, se transformó en una política de Estado, esa política de Estado es la que ha permitido que después de tres gobiernos, y por los tiempos, la universalización siga, aunque no está completa (E2).*

Según el entrevistado, además de estos actores, se requirió un fuerte compromiso de la ANEP, especialmente a través del CEIP.

Como ya fue explicitado, a partir de las indagaciones preliminares, algunos investigadores en la temática señalan que la legalización de la educación física en la escuela pública uruguaya sucede bajo la forma de un proyecto de ley presidencial, con efectos de política educativa. Además, explicitan que los colectivos docentes no participaron de la elaboración ni discusión de tal iniciativa y que, incluso, en el Debate Educativo de 2008 tampoco hubo reclamos en referencia a la obligatoriedad de la educación física escolar. Explican que, aunque históricamente defendida por lo educativo en general y por la educación física en particular, se define de forma sorpresiva desde lo político y, que incluso así, el proceso que comenzó con el discurso presidencial (26 de julio de 2006) y continuó hasta la aprobación de la ley fue tomado positivamente por la sociedad y su representación política (Torrón y otros, 2010).

---

<sup>24</sup> Federación Nacional De Profesores de Educación Física del Uruguay.



Desde la perspectiva de este trabajo, la necesidad social y educativa de dar cumplimiento a la universalización de la educación física en la enseñanza primaria se constituye como un *elemento flotante* que anuda en diferentes configuraciones discursivas, constituidas como puntos nodales (donde se configuran sentidos con pretensión homogeneizadora dentro de cierto campo discursivo). Incluso, es interesante pensar que en diferentes ámbitos (Ministerio y CEIP) se entretejen relaciones sociales que construyen diferencialmente al objeto<sup>25</sup>.

*Entonces, en realidad si vos me decís la universalización de la educación física o su legitimación creo que tiene que ver con todo un proceso muy, muy de pequeñas cosas, muy de microfísicas, de mucha micro-cosa hecha, para nosotros. Para Edith Moraes capaz que era una cosa mucho más pensada, capaz no, seguramente mucho más pensada, ella sí tenía un mandato de presidencia directo de que había que universalizar la educación física... Pero, yo creo que nosotros, yo por lo menos no era muy consciente de ese proceso tan así... [...] en realidad, hubo mucha cosa, mucha cosa con los profes, yo creo que tiene mucho que ver el abajo en ese proceso, hoy está medio perdido pero, es de una construcción muy de abajo. Mucha fuerza tenía la educación física en aquel momento, había entrado con mucha cosa y con oído del otro lado muy fuerte entonces, había mucha reunión (E3).*

En principio, podemos decir que la obligatoriedad de la educación física en las escuelas es construida discursivamente como una *decisión del gobierno* a través del Poder Ejecutivo y, al mismo tiempo, como un reclamo colectivo *desde abajo*, a partir de un proceso que se daba en Primaria y en algunos gremios docentes. Esto será analizado en profundidad en el capítulo 6. Además, será foco de indagación cómo la mencionada preocupación por el buen relacionamiento con los docentes (como norte de la gestión educativa del primer gobierno del Frente Amplio) se proyecta luego, y particularmente, en el lugar dado por parte de autoridades del CEIP a un colectivo de docentes de educación física considerado como *grupo impulsor* en todas las primeras decisiones concernientes a la implementación de la educación física en el CEIP. También aquí, las figuras de Edith Moraes<sup>26</sup> y Graciela Almirón<sup>27</sup> son nombradas por diferentes entrevistados como actores que posibilitaron esta participación colectiva debido a una especial sensibilidad hacia ello, lo que opera en el orden de lo contingente.

---

<sup>25</sup> Según Laclau y Mouffe (2015), "En una formación social determinada puede haber una variedad de puntos nodales hegemónicos. Evidentemente, algunos de ellos pueden estar altamente sobredeterminados; pueden constituir puntos de condensación de una variedad de relaciones sociales y, en tal medida, ser el centro de irradiación de una multiplicidad de efectos totalizantes; pero, en la medida en que lo social es una infinitud irreductible a ningún principio unitario subyacente, la mera idea de un centro de lo social carece de sentido" (p.183).

<sup>26</sup> Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2005-2010).

<sup>27</sup> Coordinadora de la Coordinación Técnica Infamilia-CEIP (2005-2012).

Asimismo, la figura del Presidente de la República, médico y vinculado al deporte en su trayectoria personal, juega un papel imposible de definir apriori, no necesariamente a favor, y ni siquiera como un elemento que necesariamente se conjugara como un factor de sopeso alguno para tal decisión. Sin embargo, en varias entrevistas es nombrada la figura de Tabaré Vázquez en tanto presenta una sensibilidad particular hacia la temática, otra vez, como un elemento contingente.

*Fue muy importante porque cuando comprendió la importancia de la universalización de la educación física, puso su peso político detrás del proyecto y eso tiene una importancia política muy fuerte (E2).*

Como ya fue explicitado, en diciembre de 2006, el presidente de la República eleva al Parlamento el Proyecto de ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar. El proyecto fue aprobado por unanimidad en ambas Cámaras y con el apoyo de todos los partidos políticos. En noviembre de 2007, se convierte en Ley N°18213, conformada por un artículo único: “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009” (Cámara de Senadores, 2007).

Por otra parte, y paralelamente, una de las consignas de la administración que asume en 2005 fue la elaboración de una normativa para la educación que poseyera mayores niveles de consenso. Esto, nuevamente, a partir de la atención al reclamo histórico de los educadores por más participación en la conducción del quehacer educativo. Según Yarzábal (2010), no había un marco conceptual y filosófico adecuado que regulara la actividad docente ya que “Tanto la Constitución, por su carácter normativo general, como la ley 15.739, entonces vigente, eran sumamente parcas en el enunciado del concepto de educación y de los principios y fines que han de regirla” (p. 32).

Con tales objetivos, se diseñó un esquema en base al que, durante 2006, se llevó adelante un proceso de discusión amplia y preparación de la Ley. Este momento de “naturaleza societal” (Bentancur y Mancebo, 2010) encarnó en el Debate Educativo<sup>28</sup> que culminó en el Congreso Nacional de Educación<sup>29</sup>. En la declaración final del Congreso se reafirmaron algunos principios

---

<sup>28</sup> Según Bentancur y Mancebo (2010): “El Debate tuvo como objetivo explícito la promoción de la más amplia discusión sobre educación, velando por su pluralidad y amplitud. Contó con una Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) integrada por 22 miembros provenientes de diversos ámbitos de la educación nacional (cuatro de ellos, notorios miembros de partidos políticos) y se realizó a través de 620 asambleas territoriales (Comisiones Zonales y Comisiones Departamentales) y 24 encuentros sectoriales en los que participaron aproximadamente 20.000 personas. Confluyeron en el debate 380 documentos de organizaciones sociales, políticas, gremiales y de particulares. Deliberadamente, el rol de las autoridades de la educación en el direccionamiento del Debate fue poco significativo” (p. 3).

<sup>29</sup> Funcionó en base a quince Comisiones Temáticas y un Plenario (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 4).

(laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad) y se agregaron otros (participación, integralidad, autonomía y cogobierno). Sin embargo, este proceso participativo de preparación del proyecto de Ley no fue incorporado cabalmente en el posterior momento “político institucional” (Bentancur y Mancebo, 2010). El texto de la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en 2008, no exhibió modificaciones sustantivas que recogieran ampliamente los postulados gremiales. El Poder Ejecutivo elaboró a través del Ministerio de Educación y Cultura una propuesta que no contó con el respaldo sindical, ni de las Asambleas Técnico Docentes ni tuvo consensos político-partidarios extensos.

El texto de ley refiere a la “educación física, la recreación y el deporte” como una de las líneas transversales que ha de contemplar el Sistema Nacional de Educación en todas sus modalidades. La universalización de la educación física en las escuelas es destacada por Bentancur y Mancebo (2010) como una de las medidas políticas implementadas en el quinquenio en un marco de transformaciones graduales.

#### **4.2.2. Gradualismo, financiamiento público y centralización.**

La gestión en materia educativa del período 2005-2010 es caracterizada ampliamente como gradual y dotada de rasgos transicionales pero, con la asunción de procesos de transformación constantes (Yarzabal, 2010; Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2016). Aunque sin quiebres radicales con los períodos anteriores, se tendió a la centralización de las decisiones con una fuerte presencia del Estado, también como proveedor de educación, y todo ello en base al financiamiento público (sumado al incremento del PBI destinado a la ANEP). Aunque, como ya fue mencionado, se mantienen programas de políticas focalizadas en educación, estos se instrumentan de forma intersectorial y bajo la coordinación del MIDES. Según Yarzabal (2010) se hace necesaria la articulación entre ANEP y otros sectores del Estado “...teniendo en mente un concepto abierto y sistémico de la educación” (p. 31). Además, se propende a la universalización. Los propósitos para el quinquenio en materia educativa dan cuenta de la necesidad de generar mecanismos universales para asegurar el derecho a la educación. En su tesis, Bordoli (2016) indaga sobre cómo hibrida discursivamente lo universal con lo focal.

Este desarrollo argumental reviste centralidad en nuestro trabajo, en tanto el carácter universal/focalizado se ha constituido en uno de los elementos de debate central en relación a los programas de primera generación, de los 90, y los de segunda generación, de este período

[2005-2010], entre ellos el PMC. Los sindicatos y las ATD han señalado el riesgo que este tipo de políticas puede producir sobre los sujetos, las poblaciones, los maestros y las escuelas. En este sentido, la redacción del texto presupuestal da cuenta de este polo de debate al tiempo que explicita una posición. No obstante, los programas focalizados en el terreno educativo se mantienen y extienden. La cláusula de “compromiso” o híbrida que se plantea es que se desarrollan políticas focalizadas con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010: 18). Los argumentos esgrimidos refieren a la finitud de los recursos presupuestales y a la priorización efectuada en base a los diagnósticos educativos y a la sensibilidad social (p. 144).

En esta línea, todos los entrevistados refieren de alguna manera al esfuerzo y compromiso presupuestal que significó la universalización de la educación física para las escuelas. Ante el cuestionamiento sobre los argumentos que justificaban que la educación física escolar llegara en un primer momento principalmente a escuelas de contexto vulnerable, los diferentes actores coinciden en que era inevitable para un logro posterior de una apuesta mayor, siempre por motivos presupuestales. Se trata para ellos de un proceso transicional en el que se trasladaron progresivamente los recursos y la estructura administrativa de Infamilia-MIDES y de la DINADE-M.T. y D. al CEIP. Este proceso se encarna en la Coordinación Técnica de Infamilia-CEIP<sup>30</sup> con el seguimiento técnico por parte de la DINADE.

*Sí, tuvimos que focalizar. Pero, focalizamos menos que con otras experiencias. Es decir, focalizamos pero, tratamos de abarcar el país. Aunque sea, ejemplos de todo el país, de todas las regiones. Y poco a poco... En el caso de la educación física muy prontamente, se trabajó así y se terminó (E1).*

Además, el hecho de que hasta el momento no fuera universal la educación física en las escuelas, es reconocido como una *falta*. Esta falta supone casi de manera unívoca una prioridad y, por tanto, justifica el compromiso económico. De esta manera, se entrelazan algunas líneas argumentales de manera natural.

*¿Por qué nuestro interés en que se contratara a través de Primaria? Porque nuestra experiencia, trabajé en la Reforma Rama, si solo confiás en el dinero de los préstamos que viene del extranjero, en un momento se acaba y se acaban los proyectos, que fue lo que le pasó a Rama. La única alternativa para consolidar un cambio permanente es que se incorporara a la institución, se institucionalizara la educación física [...] En principio, fueron a escuelas de contexto. Luego, ya se empezó a ampliar porque en vez de contratar 200, se contrataba 400 (E2).*

*...Infamilia nos dio una mano muy importante, porque Infamilia tenía créditos de préstamos internacionales del BID, entonces, los primeros profesores que fuimos contratando ya no con el sistema de unipersonal, lo fuimos haciendo el primer año con créditos de Infamilia. Con el compromiso de que progresivamente nos íbamos a hacer cargo con los créditos de Primaria.*

---

<sup>30</sup> En consonancia con lo expresado por Yarzábal (2010), esta coordinación es definida por su Coordinadora General como un lugar interinstitucional e inexistente en la trama del CEIP hasta 2005, que construye una nueva mirada de política educativa desde la riqueza de múltiples miradas.

*Y así fue como al año siguiente nos tocó una parte, al año siguiente un cuarto más, hasta llegar al total de los 900 cargos al final (E8).*

La *falta* mencionada es histórica. Sin embargo, este esfuerzo propuesto para este período de gobierno se encuentra en el marco de una forma particular de construir discursivamente al objeto. La *universalización de la educación física escolar* articula en la trama discursiva de la política educativa del quinquenio, dentro del conjunto de derechos de todos los niños. Entonces, da cuenta de las condiciones de posibilidad de ser enunciado como prioridad.

*Fue un período donde se hicieron unas cuantas transformaciones importantes. Bueno, esto, la de la universalización de la educación física es una de ellas. Todo en el marco de que la educación física también es un derecho de los niños y entonces desde un enfoque integral de educación, donde no es solamente la escuela el lugar para aprender los conocimientos básicos de la alfabetización, que es lo que le da origen. Entonces, esta concepción más integral de educación nos llevó a reconocer que estábamos en falta con respecto a la educación física que no era obligatoria... (E8).*

Es decir, desde la perspectiva del APD, la *educación física escolar* es un elemento que articula<sup>31</sup>, en un *momento*, como *universalización de la educación física escolar*. Desde una lógica que es relacional, y dentro de las discursividades sobre el derecho de todos a la educación, se carga de nuevos sentidos. Esto se hace visible en tanto el significante *universalización* no siempre fue el significante que recogía este reclamo histórico:

*En el 99, pasé a ser coordinador de la Unidad Deportes del programa del Frente Amplio y fue en ese momento que en el programa del Frente Amplio apareció la universalización de la educación física escolar. No se decía “la universalización”, se decía “llevar la educación física a todas las escuelas del país” (E2).*

Esta ligazón discursiva no se produce de una vez y para siempre, lo que da cuenta del carácter precario de las articulaciones. En tal sentido, de lo antedicho no se deduce que es necesaria la educación física en la escuela en cualquier momento y para cualquier sociedad. Se trata de una construcción que, además de sus vinculaciones con la vida moderna en un sentido amplio, precisó de la conjunción y articulación de otra serie de elementos<sup>32</sup>. Algunos de ellos, son profundizados a lo largo de este trabajo.

---

<sup>31</sup> “Llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una articulación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momento* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 142-143).

<sup>32</sup> “Toda práctica social es, por tanto, en una de sus dimensiones, articuladora, ya que al no ser el momento interno de una totalidad autodefinida, no puede ser puramente la expresión de algo adquirido –no puede, en consecuencia, ser íntegramente subsumida bajo el principio de repetición- sino que consiste en la construcción de nuevas diferencias. Lo social es articulación en la medida en que lo social no tiene esencia –es decir, en la medida en que la

### 4.2.3. La complementariedad con otras políticas: educación artística y educación sexual

Según los entrevistados, el *profe irrumpe en Primaria* y de diferentes maneras desarma estructuras (ello será objeto de un análisis exhaustivo en el capítulo 5). En tal sentido, y de manera preliminar, parece habilitar movimientos, complementar el trabajo de las maestras y permitir una *otra mirada* sobre el cuerpo en el trabajo escolar.

Por un lado, con referencia a la inclusión del conocimiento artístico<sup>33</sup>:

*...la irrupción del profe de educación física desarmó estructuras, ellos saben que nosotros no somos iguales, los obligó a girar y creo que a muchos le permitió cosas que deseaban. Yo creo que la inclusión de artística hoy en el programa tiene mucho que ver con que educación física ingresó. Porque lo de artística, es muy corporal, la nueva inspección, no en el programa, en el programa se pensó muy desde lo intelectual pero... Entonces, creo que ahí hubo una sacudida... (E3).*

La ampliación de la educación artística puede leerse en el marco de la ya mencionada perspectiva de derechos humanos de las políticas educativas del quinquenio, como otra apuesta a la universalidad de los mecanismos generados desde el Estado para el ejercicio del derecho a la educación.

Por otra parte, la educación sexual, es destacada como uno de los lineamientos generales de las políticas educativas que presenta un carácter innovador y es catalogado como un tema de “nueva generación” (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 14). Dentro del marco de políticas para el quinquenio, es una prioridad para el gobierno que constituya un eje que atraviese todos los niveles y modalidades educativas: “En este sentido, esta administración entiende como responsabilidad insoslayable atender la educación sexual de los jóvenes desde un encuadre integrador y crítico, que implique asumir la sexualidad en su vinculación con el proceso de construirse persona” (ANEP-CODICEN, 2005, p. 16). Las discursividades en torno a la educación sexual en la escuela también articulan con la presencia de la educación física en lo escolar. Se construyen

---

“sociedad” [en tanto sistema cerrado y objetivado] es imposible-. Decíamos antes que, en lo que se refiere a lo social, la necesidad sólo existe como esfuerzo parcial por limitar la contingencia [y construir algún sentido objetivable]” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 154).

<sup>33</sup> En 2008 se incluye un apartado específico del Área de Conocimiento Artístico en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP, 2009). Además, en 2015 se reestructura la Inspección Nacional de Música que pasa a ser Inspección Nacional de Educación Artística (ANEP-CEIP, 2014).

discursividades sobre el trabajo pedagógico (corporal) que condensan en la significación de ambas especificidades como *complementarias*.

*Y después aparece esto que estaba... como que los maestros se sienten... como que no solo le dieron un espacio sino que, sintieron qué bien que les hizo interactuar con esa otra mirada. Por eso digo que oxigenó y trajo un aire distinto. Esas rutinas que tienen todas las instituciones en su funcionamiento y están automatizadas, y uno las hace y dice: “¿por qué?”; “porque siempre se hizo así” [...] Bueno, y ahí obligó a todo esto. Y, en ese momento también se introdujo la educación sexual y todo lo que tiene que ver con la sexualidad. Antes se entendía que era cosa solo de los profesores porque el cuerpo y no sé qué historia o porque las maestras tenían un poco de temor de “cómo se hacía” y “cómo me meto”. Yo creo que aquí, esta dupla de los maestros y los profesores de educación física, fueron fundamentales porque en el mismo tiempo se estaba elaborando el programa y el plan de educación sexual. Yo no soy partidaria de que los profesores son los que tienen que enseñar educación sexual, no es eso lo que estoy diciendo. Pero cómo ayudar a salir de esa tradición, porque esa cosa era muy difícil y no sabíamos cómo hacer. Acá hubo sinergia, cuando hay complementariedad. No son iguales, no hacen ni enseñan las mismas cosas, tienen programas distintos pero tienen una complementariedad importantísima (E8).*

En la misma línea, Bailón y Cantarelli (2013) en referencia al cuerpo construido en el espacio escolar y en base a diversas entrevistas a maestras, explican que la educación física emerge ocupando un vacío en la escuela ya que no suele ser reconocido que el trabajo escolar que realiza la maestra incluya al cuerpo.

Cuando el maestro asume que no tiene «al cuerpo del niño», se evidencia en última instancia la imposibilidad de la educación del cuerpo. La cuestión está en discutir como colectivo si es deseable y posible esa educación o si esta seguirá regida exclusivamente por las tácticas disciplinadoras que están instaladas como naturales (aunque generalmente ocultas) y permanentes. Esta discusión se vuelve imperiosa desde el momento en que se produce la universalización de la enseñanza de la educación física por la Administración Nacional de Educación Pública (Bailón y Cantarelli, 2013, p. 69).

Aquí, parece abrirse –a priori, y a partir de la complementariedad entre el trabajo del docente de educación física y las maestras y docentes de otras áreas- la posibilidad de pensar otro lugar del cuerpo en la escuela que se aparte del puro disciplinamiento. Los actores que participaron de este primer proceso de institucionalización de la educación física en el CEIP, aunque reconociendo elementos que ubican a la educación física escolar dentro de las acciones propias de los procesos de *gobierno* (Foucault, 2006), resaltan un *otro lugar* de la educación física en la escuela. Estas son algunas de las constelaciones de sentido que tensionan permanentemente aquello que es construido discursivamente sobre la universalización de la educación física escolar y serán objeto de análisis.

### **4.3. Gubernamentalidad y gobierno de la pobreza**

Como ya fue explicitado, la educación física en la escuela, a partir de la implementación de la ERD, es significada como una estrategia, entre otras, para la atención a poblaciones en riesgo social. A partir del cambio de administración, y desde la formulación de políticas focalizadas con “vocación universal”, se asume el ya mencionado compromiso político de tender progresivamente hacia la universalización de la educación física escolar y la centralización en ANEP del área. Sin embargo, en un principio, no hay fuertes quiebres en la configuración discursiva que identifica a la educación física como actividad específicamente relevante para algunas poblaciones. En definitiva, la educación física en la escuela “para todos” también es enunciada como compensatoria sobre algunas desigualdades de origen: ella permite el acceso a actividades deportivas a poblaciones de menores recursos que no accederían de forma privada y, por tanto, es deber de la escuela garantizarlo. Más allá de esto, se produce un otro nudo de sentidos que da cuenta de una revalorización del espacio escolar como espacio público. En este apartado se pondrán en juego las categorizaciones teóricas de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006) y *gobierno de la pobreza* (Martinis, 2013) que se articularán con la primer formación discursiva referida.

#### **4.3.1. Articulaciones entre la educación física escolar y gobierno**

El componente de educación física incluido en la ERD es construido discursivamente como una *necesidad social*. Además, es una *necesidad* que es atendida principalmente en tanto prioridad de las autoridades y las justificaciones para su inclusión remiten principalmente a problemas de gobierno. Sin embargo, tal como expresa la coordinadora del Programa *se abre la posibilidad* a que la educación física ingrese a la escuela con una presencia mucho mayor.

*Yo te puedo decir que hasta el momento de la discusión en el parlamento de la educación física en las escuelas, previo a que apareció el decreto de Vázquez, se apoyaba mucho en la Comisión del Programa. Es como que... de repente, se da un decreto. No. Había una discusión sistemática, y la importancia de que hubiera educación física en la escuela, lo sé porque estuve a partir del trabajo del Programa, que era un programa piloto. Entra a la escuela sabiendo que luego se retira, que la escuela tiene que generar sus propios medios para que, la educación física en este caso, se quede. Porque también era ese el compromiso, es por dos años pero después hay que resolverlo. Y, Primaria estaba asumiendo ese compromiso también, metiéndose en ese lío. Entonces, a partir de la experiencia de Infamilia, de las evaluaciones y del impacto se construían fundamentaciones para la discusión. Una vez dentro de pensar qué se trabaja en la escuela, le sacábamos lo asistencialista. Tiene que enseñar la educación física, no solo es una actividad. [...] En ese momento estaba pensado desde otro lugar. Claramente. [...] Más desde la intervención que tenía que ver con un concepto más de*



*salud*<sup>34</sup>. [...]Y también uno de los indicadores que se tomó por parte del programa tenía que ver con el ausentismo y claramente los días que tenían educación física, los gurises no faltaban<sup>35</sup> (E7).

Esta línea más desde la *intervención* fundamenta el Programa en diferentes documentos consultados, se vuelve relevante descomponer algunas significaciones detrás de ello. Uno de los objetivos del Programa “Educación Física y Deportes en las escuelas” (documento brindado por la coordinadora de la ERD) es potenciar una tarea pedagógica integrada al centro que colabore en la mejora de la calidad educativa, integración e inclusión<sup>36</sup> social. Aquí también el papel de lo educativo en tanto factor de integración social en contextos socioculturales “en riesgo” es reforzado de diversas maneras.

Según Martinis (2013) a partir de los 90 se produce un corrimiento en torno a la noción de enemigo interno que se traslada del guerrillero al delincuente, de la preocupación por la seguridad nacional a la seguridad ciudadana<sup>37</sup>. A su vez, con relación a las amenazas a la seguridad ciudadana o pública, se despliegan una serie de equivalencias entre delincuencia y pobreza. Los marginales/excluidos/en riesgo quedarán fuera de las fronteras sociales que los separan de aquellos ciudadanos integrados y, entonces, serán proclives a situaciones de violencia contra el colectivo integrado. Esta tendencia a la producción de un cierto orden (no necesario) que organiza de esta determinada manera la naturaleza antagónica de lo social, será una tendencia latinoamericana. Además, se vincula con una economización del Estado que concentrará sus esfuerzos en políticas focalizadas para estos sectores de la población, actuando así en zonas prioritarias de intervención, y dejará fluir a su población en base a la autorregulación espontánea (Foucault en Martinis, 2013, p. 45). Ello explica en parte las características de los Estados neoliberales en la región. Estas nuevas formas de gubernamentalidad ya encuentran su desarrollo en las conceptualizaciones de Foucault (2006) acerca de cómo los mecanismos de seguridad cada vez se constituyen en formas de ejercicio del poder más expandidas en detrimento de los mecanismos disciplinarios; esto es, el

---

<sup>34</sup> Las conceptualizaciones de la educación física escolar en tanto equivalente a salud en vínculo con estas formas de intervención serán objeto de análisis del último capítulo de análisis.

<sup>35</sup> Se torna relevante enfatizar el hecho asumido, y reforzado por otro entrevistado, de que había *chiquilines que iban a la escuela los días que había educación física* (E6). Eso constituye de alguna manera puntos de fuga de la lógica del puro gobierno.

<sup>36</sup> Vale destacar el quiebre discursivo que se produce con el ingreso del significante inclusión, en tanto genera un efecto de extrañeza dentro de las conceptualizaciones de aquel momento.

<sup>37</sup> El desarrollo de un conjunto de políticas focalizadas y de carácter compensatorio fue una tendencia general para el continente. Por tanto, Martinis (2013) se apoya en otros trabajos producidos con anterioridad en América Latina (Coraggio, 1995; Coraggio y Torres, 1999, Lo Vuolo, 1999 en Martinis, 2013, p. 41).

despliegue de una biopolítica sobre el conjunto de la población (cuyo conocimiento se desprende de procesos estadísticos que ofrecen información sobre la masa y sobre aquellas zonas sobre las que es preciso actuar).

Según De Marinis (1999), estas reelaboraciones sobre el poder, en base al distanciamiento de una visión exclusivamente represiva de la acción del Estado, están en vínculo con un trasfondo epistémico y sociopolítico: crisis de los Estados de Bienestar y activación-reactivación de racionalidades políticas y tecnologías neoliberales. Estas transformaciones refieren a la mercantilización de la vida pública, reestructuración de las relaciones entre lo público y lo privado y revalorización de las responsabilidades individuales. Siguiendo al autor, Foucault a finales de los años 70 ya daba cuenta de ciertos cambios con relación a cierta desinversión del Estado en diversos asuntos, un Estado que de alguna manera ya debía economizar su propio ejercicio del poder.

...saber en qué aspectos este orden que vemos instalarse actualmente es realmente un orden nuevo, cuáles son sus especificidades y qué lo diferencia de lo que podría ser el orden en los regímenes precedentes [...] hasta ahora el Estado ha funcionado como una especie de Estado-Providencia y, en la situación económica actual, ya no puede serlo (Foucault en De Marinis, 1999, p. 77).

Lo anterior no implicará menos poder ni menos Estado; en contraposición a algunas definiciones sobre el repliegue aparente del poder. Se tratará de una evaluación racional de costos-beneficios de las intervenciones de poder. Las disciplinas entran en crisis y ya no se trata de alcanzar un saber global y al mismo tiempo individualizante sobre los individuos sino un saber masivo que capta los grandes movimientos de las multiplicidades, cada vez más diversas categorías de gentes, en base al consenso y la regulación espontánea. Desde los aportes de los anglofoucaultianos<sup>38</sup> se avanza en la comprensión del análisis del gobierno en el contexto neoliberal. Mientras Foucault apenas vislumbró una nueva situación según la cual los Estados Welfaristas comenzaban a resquebrajarse, estos autores se encontrarán con nuevas moralidades, explicaciones y vocabularios más bien consumados. Lo interesante a destacar desde esta perspectiva es que el neoliberalismo no viene a ser una retirada del Estado, sino que se reeditan las relaciones entre lo público y lo privado, a partir de lo cual los Estados actúan como técnica positiva de gobierno pero en una forma de “gobierno a

---

<sup>38</sup> Grupo de investigadores anglosajones de inspiración foucaultiana que centra sus análisis en el concepto de gubernamentalidad. En su texto, De Marinis (1999, p. 73) recoge las principales discusiones dadas sobre gubernamentalidad, en especial en el campo anglosajón (Reino Unido, Canadá, Australia y en menor medida EEUU).

distancia” (Miller y Rose en De Marinis, 1999, p. 93). El Estado sí se autonomiza pero permanece vinculado a otras entidades de gobierno, reconfigurándose el lugar del Estado, de los sectores y de los sujetos.

[Entidades] con las que sin embargo permanece vinculado a través de una compleja cadena de relaciones, responsabilizaciones, “empowerment” de diferentes sectores y agencias distantes del centro estatal, mecanismos indirectos por los cuales se produce una nueva alineación de la conducta personal, social y económica con objetivos socio-políticos de más amplio espectro (Miller y Rose en De Marinis, 1999, p. 93).

Hay una economización de las formas de gobierno a partir de la promoción de responsabilidades individuales, el sujeto participa cada vez más de micro moralidades y las tecnologías de gobierno tienden a gobernar a través de comunidades en desmedro de las formas de ciudadanía social y las maneras clásicas de integración social al *todo*. Estos modos de agregación comunitarios, además de definir nuevas identidades (fragmentadas), promueven la responsabilización de los pequeños grupos y de los sujetos a manera de autodefensa, en un modo de autogestión empresarial y en última instancia también de autorregulación. Ya no el *homo economicus* de la teoría social clásica sino un “homoprudens” (Pat O’Malley en De Marinis, 1999, p. 94).

En el neoliberalismo [...] se procura una economización más efectiva posible de los medios de gobierno, y se trata entonces de gobernar contando con la mayor cantidad posible de la energía que para su propio gobierno aporten los gobernados mismos. Una teoría social crítica debería estar en condiciones de observar si estas nuevas modalidades de gobierno de la vida social y de la conducta individual, al tiempo que abren posibilidades “reflexivas” y “creativas” para la intervención del sujeto en la gestión de sus propias opciones vitales, no estarán inaugurando nuevos regímenes de sujeciones, nuevas heteronomías, quizá mucho más difíciles de identificar que la más evidente “generosidad” del Estado Providencia y las redes de “clientelismo” que él generaba (De Marinis, 1999, p. 95).

Con respecto a las transformaciones educativas en Uruguay, hubo algunos corrimientos respecto al modelo típicamente liberal en América Latina, principalmente en lo concerniente a la centralidad del Estado. Esto último se debe a que como explican Bentancur y Mancebo (2010) las políticas educativas de los 90 en Uruguay no se apartaron del modelo tradicionalmente estatista con acento en el financiamiento y gestión públicos. Estas particularidades de la reforma uruguaya en el contexto del neoliberalismo que se instaló en la región en los 90 dan cuenta de un distanciamiento del modelo teórico planteado en De Marinis (1999). Sin embargo, esta condición *postsocial* definida por los autores, se vincula estrechamente con el planteo de Martinis (2006; 2013) al explicar que el despliegue de estrategias específicas en instituciones educativas en contextos de pobreza llevó a una desinversión de estrategias de tipo universal. Las reformas

educativas de los años 90 en América Latina (y su continuidad hasta 2005 en Uruguay) sí instalaron una concepción de política educativa pegada a la política social, donde se desdibujó la especificidad educativa y, además, se construyó de manera hegemónica el argumento de que las determinaciones dadas por el contexto social de origen influyen de manera definitiva en las posibilidades de aprendizajes de los sujetos. Por tanto, igualdad aparece unido a equidad, como igualación de los puntos de partida de los sujetos a partir de los que estos se desarrollarán según sus capacidades individuales. De esta manera, se responsabiliza a los sujetos *niño carente* y a sus familias sobre los logros educativos.

La ERD es una estrategia que busca disminuir la deserción, la violencia y el ausentismo en las escuelas insertas en contextos socioculturales críticos. El primer informe de difusión pública de resultados explicita que surge de la necesidad de implementar en las zonas más carenciadas del país un modelo integral de atención en el que el componente de educación física, recreación y deporte adquieren especial relevancia (Infamilia, 2006). Podemos decir que la educación física, además de estar históricamente vinculada a lo escolar en tanto forma de disciplinamiento e higiene física y moral, ingresa a manera de *desembarco* en las escuelas como un componente más dentro de las prácticas de gobierno destinadas al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas. Es potente la capacidad explicativa de la categoría *gobierno de la pobreza* para comprender estas formas de intervención. “Entendemos por gobierno de la pobreza la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza. Las políticas educativas y sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos” (Martinis, 2013, p. 46). Según el autor, la investigación educativa permite dar cuenta allí de un corrimiento de las preocupaciones por la transmisión de saberes socialmente significativos hacia prácticas de asistencia y compensación. En la reforma educativa de los 90 el discurso formulado desde lo educativo renuncia a la posibilidad de la educación. La *carencia* se opone a [y se impone ante] la *posibilidad*. El borramiento del educando (*niño carente* que porta el *síndrome de la carencia cultural*) lleva a la anulación del otro actor de la relación educativa, esto es, el educador. Sin educando no hay educador y, de esta manera, el educador se transforma en un asistente-contenedor (Martinis, 2006). Esto, según varios de los entrevistados, se produce (o al menos, es un riesgo latente) en la ERD y claramente de toda la experiencia de educación física en las escuelas previo

a la universalización en el CEIP, momento en el que comienzan a generarse otros sentidos que conviven y se sobredeterminan con lo analizado aquí<sup>39</sup>.

*Es más, dentro de los considerandos de la Estrategia de Recreación y Deporte tenía a la educación física como una actividad o una sumatoria de actividades que pensaban que podían servir para bajar los niveles de violencia que había en las clases. Porque nosotros empezamos en lo que en aquel momento eran escuelas de contexto crítico y estaban todas situadas, igual que las escuelas APRENDER<sup>40</sup> hoy, en lugares de un contexto social deprimido, de gente deprivada, donde la violencia era moneda diaria, donde al niño no le podías hacer “así” porque no sabían que con la mano podías hacerle una caricia. Entonces, uno de los considerandos del porqué de la educación física era porque nosotros íbamos a hacer cosas que tenían que ver con bajar niveles de violencia a través del juego, del deporte. [...] Corrés el riesgo de transformarte en un solucionador de problemas, trabajar sobre los conflictos, entonces me parece que esa actividad es más para los compañeros que trabajan en lo que puede ser la educación informal o no formal y a los trabajadores de las ONGs, que no tiene que ser el profesor de la escuela. Sí, vos tenés que tener una idea de la dimensión comunitaria de trabajo pero, no debe ser tu centro. Ese es mi concepto (E6).*

Este desmarcarse de la conceptualización del docente de educación física como un solucionador de problemáticas sociales es visto por otro docente como un imposible.

*Cuando a nosotros nos mandan a las escuelas, en realidad, es el año 2003. Los gurises comiendo pasto, toda aquella época que fue medio... mucha crisis, mucha hambre, mucha situación de pobreza. Y, entonces, en estos vaivenes que tiene la educación física, en aquel momento nos fuimos a una cosa vincular, asistencialista en cierta manera, donde lo que importaba era el amor al gurí y cómo se divertía, más que si enseñabas o no. No había nada oficial tampoco para enseñar. Y creo que en ese proceso, era muy difícil escapar a... Si a vos te contratan y te meten en una situación problemática tan fuerte, como que te quedás inundado de esa propia situación. Y eso le pasó a todos los profes de Infamilia, acá y en el interior. Entonces, en realidad el proceso que se vivió por el lado de Infamilia, si bien no es homogéneo, en el interior se dieron otras cosas... (E3).*

El contexto de crisis social y económica del país es resaltado como marco explicativo de este carácter que asume la educación física en la escuela así como del rol de Infamilia en vínculo con la ANEP.

*Sin duda que fue un apoyo muy grande el de Infamilia, es una experiencia que... fue un programa que lo quiero rescatar como muy valioso en ese momento. Porque después Uruguay repuntó en el índice de pobreza y todo eso. Sostenerlo es otra cosa, sostener esa mejora, pero es un momento diferente. Ahora el desafío es sostener, el desafío antes fue salir de ese lugar tan injusto... (E8).*

---

<sup>39</sup> Cabe aclarar que desde la perspectiva del APD, ni siquiera en esta experiencia puede afirmarse que la *intervención* conforme una formación discursiva acabada y cerrada en sí misma, donde no ingresen otros sentidos sobre los fines de la educación física para estas escuelas con poblaciones en riesgo. El apartado 5.2.1 pretende dar cuenta de los puntos de fuga ya presentes incluso previo a 2005, donde se produce un cambio de administración y de conceptualización de política educativa.

<sup>40</sup> Refiere a las escuelas en las que se implementa el Programa A.PR.EN.D.E.R. -Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas- del CEIP.

La evaluación del impacto de la ERD se desprende de datos estadísticos, dando cuenta de una influencia positiva en el comportamiento de los niños, su socialización e integración a las escuelas a partir de la opinión de las maestras y profesores de educación física (Infamilia, 2006). Más allá de esto, el dato sobre el que se propone prestar especial atención es que se desarrolle una descripción detallada de los niveles socioeconómicos y educativos de los niños que asisten a estas escuelas como forma de justificar la ERD. Es decir, presentan mayores niveles de repetición, niveles de asistencia insuficiente, problemas de relacionamiento familiares declarado por las maestras, agresiones físicas entre niños de manera frecuente y altos niveles de malestar personal<sup>41</sup> que justifican un esfuerzo focalizado para atender a su socialización e integración. Estos datos diagnósticos que ingresan de manera aporreada se producen en un entramado discursivo que con rastros de los 90 intenta identificar y caracterizar claramente aquellos sujetos sobre quienes se ha de intervenir, así como su contexto familiar y social en el que viven cotidianamente (Martínis, 2013, p. 101).

En tal sentido, se establece un Sistema de Monitoreo y Evaluación del Programa de Educación Física<sup>42</sup> que brinda entre 2005 y 2009 datos sobre cobertura en educación física, evolución en opinión de los docentes de educación física sobre las competencias sociales de los niños, percepción de profesores y maestros respecto de la integración del docente de educación física al colectivo, bloques temáticos abordados por los docentes de educación física, entre otros. De alguna manera, esta información es base de las decisiones de gobierno, decisiones sustentadas en una operación ideológica<sup>43</sup> que los presenta como datos *transparentes* de la realidad. Ello será objeto de análisis sobre la exposición de motivos que justifica la ley de universalización de la educación física escolar.

En esta línea, y en el marco de las declaraciones del Presidente Tabaré Vázquez en julio de 2006 por la celebración del 95º aniversario de la creación de la CNEF, se anunciaron una serie de

---

<sup>41</sup> Según lo explicitado en el informe: “Los altos niveles de malestar personal registrados en el 2004 en las escuelas del Programa Infamilia alertan sobre la acumulación a nivel de los niños de situaciones de pobreza con conflictos familiares e inseguridades respecto de la vivienda, la alimentación o el trabajo, todo lo cual puede comprometer la disponibilidad y motivación del niño para aprender y tener un desarrollo educativo adecuado” (Infamilia, 2006, p. 11).

<sup>42</sup> En CEIP (2009) se realiza una entrevista a Ester Mancebo sobre este sistema de monitoreo (p. 33).

<sup>43</sup> Ideológica en tanto es una discursividad con pretensión totalizante que no reconoce el carácter abierto de lo social (Laclau, 1993).

medidas vinculadas al deporte y la educación física; entre otras, es la primera vez que se anuncia que la educación física se declarará obligatoria para todas las escuelas primarias públicas del país.

Preocupante realidad, ¿no les parece? Y sobre ese diagnóstico es que tenemos que actuar. Porque, amigas y amigos, con la realidad por preocupante que la misma sea no hay que pelearse, hay que transformarla, hay que cambiarla, hay que mejorarla. [...] la transformación implica que desde el propio Estado, pero también sin duda desde el espacio privado, cada uno desde sus respectivas responsabilidades y competencias, redoblemos esfuerzos y coordinación... (Vázquez, 2006, p. 4).

En primer lugar, las palabras dan cuenta de cierta naturalidad, esto es, a partir del diagnóstico esbozado parece natural que esa realidad sea entendida como preocupante por todos. Precisamente, Foucault (2006) explica que a partir del siglo XVIII cobra relevancia la noción de población, y justamente lo hace como un fenómeno de la naturaleza, objeto de gobierno a través de una serie de mecanismos y técnicas. "...la naturalidad que se advierte en el hecho de que la población sea permanentemente accesible a agentes y técnicas de transformación, siempre que esos agentes y esas técnicas sean a la vez ilustrados, meditados, analíticos, calculados y calculadores" (Foucault, 2006, p. 95). Se introduce el cálculo de probabilidades gracias a los instrumentos estadísticos y se construyen nociones como las de caso, riesgo, peligrosidad y crisis. Entonces, según el sistema con referencia a la seguridad de las poblaciones, habrá un señalamiento de las curvas de normalidad en el intento de procurar que los más desfavorables en la distribución se asemejen a los más favorecidos. A partir del estudio de las normalidades, se establecerá la idea de normalización de la población. Entonces, tal mecanismo se basa en la naturalización de que la acción de quienes gobiernan es necesaria así como en el entendimiento de los datos estadísticos como elementos de la realidad.

Irían de suyo los argumentos por los cuales se toma tal decisión de política educativa, se trata de un diagnóstico a partir de la encuesta nacional sobre hábitos deportivos, realizada en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística, que por tanto da cuenta de una realidad que es necesario revertir a partir de la toma de algunas decisiones por parte del Estado. El documento remite al dato de que solamente el 29% de los sectores de más bajos ingresos de la población realiza actividades físicas. Bajo una conclusión apresurada podría decirse que se propone una igualdad en acceso en función de los datos socioeconómicos tomados como dados y que realmente solamente allana algunas aristas para estos sectores de la población (quizá ni siquiera las más lacerantes). Sin embargo, ¿podría negarse la importancia de la realización de actividad física y/o práctica de deporte para

todos los sectores de la sociedad?, ¿podemos decir que no debería ser función y agenda del Estado asegurar un acceso público a ello?

Y el gobierno destinará los recursos económicos necesarios para llevar adelante esta propuesta. Y lo haremos con convicción pero también con alegría porque lejos de significar un gasto para la sociedad, será una excelente inversión para todos los uruguayos, que tanto reclamamos con justicia y con justeza seguridad personal, pero que ésta no sólo se arregla con medidas de protección, de cuidado, de represión, sino también que la seguridad personal comienza con la instrucción de principios; de valores y de educación en los niños, en todos los niveles y fundamentalmente en el deporte (Vázquez, 2006, p. 6).

Quizá puede pensarse en el propio Estado como habilitador que dé lugar a la política como cosa pública. En tal sentido, en la siguiente cita de la declaración presidencial puede entreverse cierto énfasis en la ciudadanía y *derecho de todos*:

Asumir, entonces, que en tanto el bienestar físico es una dimensión importante de la calidad de vida, el deporte y la actividad física no son ni un privilegio ni una pérdida de tiempo, son para todos los ciudadanos de este país un derecho y una responsabilidad del gobierno de turno amparar ese derecho. De la misma forma, de la misma manera que la salud es un derecho humano que como tal debiera estar consagrado en la Constitución de la República, el deporte debe ser considerado al mismo nivel (Vázquez, 2006, p. 2).

A lo largo del documento, se refiere al acceso a la práctica deportiva y la educación física como forma de integración social y como forma de fomentar ciertos valores intrínsecos a esta práctica. De esta manera, y a partir de esta lógica con cierto dejo funcionalista, se asume que el deporte es en sí mismo promotor de tolerancia y solidaridad y así se dejan de lado una serie de lógicas que se entrecruzan en la actividad deportiva y que hacen al juego de luchas en la definición de qué es deporte. Entonces, se dificulta la superación de la idea de determinación de lo social por la de sobredeterminación ya que en última instancia lo que se produce es una negación de su carácter sobredeterminado.

En estas declaraciones del presidente de la República se presentan algunas continuidades con el ya mencionado discurso de la *equidad* en el acceso, propio de la reforma educativa de los 90. Sin embargo, también podemos ubicar ciertas discontinuidades al colocar permanentemente a la educación física escolar como un *derecho*.

Ambas configuraciones de discurso están presente en algunos de los entrevistados, incluso encadenando algunas veces argumentos que ponen énfasis en la equidad y son articulados con la centralidad de que sea para todos.

*Entonces, la educación física también cumplía esta función de generar condiciones para el desarrollo compensatorias de lo que no tuvo en su momento y en su familia. Vos podés decir:*



*bueno, los de clase media puede tener plata para ir al club y estos que no tienen plata para ir al club se lo damos nosotros. Pero, como estábamos en esto de que es un derecho para todos y que la escuela... Yo ahora voy a hablar de la educación pública y la educación pública no es para los pobres, es para todos. Entonces, asume esa responsabilidad, ese rol que también es rol del Estado, que lo cumple a través de la educación pública, orgullo del Uruguay. [...] Porque aquí la palabra equidad es la que también empieza a sonar con fuerza a partir del 2005, ¿estamos siendo equitativos en esto de la difusión del conocimiento?; ¿estamos siendo equitativos en las oportunidades para el desarrollo más adecuado de todos los niños? O a unos les damos más y a otros... bueno, porque son de ese contexto, lamento pero como le doy lo mismo a todos, unos se favorecen y otros se perjudican. De manera que aquí empieza esto de también cuestionarnos y conflictuarnos por cómo mejorar la equidad, cosa que todavía le falta. Todavía la educación pública está luchando por ser más equitativa (E8).*

De alguna manera, aquí se materializa discursivamente esa hibridación que planteaba Bordoli (2016) entre universalidad y focalización. En este punto, es relevante señalar que se estima que las variadas justificaciones construidas a manera de diagnóstico a partir de la ERD dificultan la construcción de un argumento universal que se desprege de la relevancia de la intervención sobre algunos sectores menos privilegiados. Aunque, se explicita claramente que la educación pública y, en esta línea, la educación física en la escuela pública *no es para pobres*. De esta manera, hay un intento de cierre donde se configura una constelación de sentidos en torno a la relevancia social de una *educación física para todos*, se produce un anudamiento entre educación pública y educación física pública.

Esta construcción también articula en el discurso de los propios docentes de educación física.

*Porque el problema es que hubo un grupo de compañeros que pensábamos que... O sea, tal cual estaba dada la educación física, cuando solo se daba en las escuelas APRENDER, educación física era una cosa para pobres. [...] Aparte de las escuelas APRENDER había niños pobres en el resto de las escuelas. Entonces cómo podía ser que una actividad estuviera centralizada en determinado lugar y no estuviera en los otros, eso por un lado. Lo otro es que si no eras pobre, no tenías derecho a tener educación física. Y parcializar la educación física en tanto derecho del individuo, es una cosa totalmente traída de los pelos. Por eso que para nosotros muy bienvenido fue el abrir el campo a todas las escuelas (E6).*

La educación física como derecho de todos los niños será uno de los sentidos que comenzará a generar rupturas en la lógica equivalencial del discurso de la pura intervención para disciplinar a los pobres y gobernar a la población.

Además, las experiencias de educación física en las escuelas categorizadas como de contexto más vulnerable tendrán algunos efectos iniciales de reconfiguración del lugar de la educación física en la escuela. Se plantean, así, algunos efectos de frontera con los sentidos históricamente legitimados que serán objeto de análisis en el apartado siguiente.

#### **4.3.2. De cómo las lógicas sociales “se meten” en las actividades de educación física y se resignifica la educación física escolar**

Algunas de las expresiones que comienzan a tomar fuerza en paralelo a la ampliación de la cobertura de educación física para las escuelas, refieren a la necesidad de una *nueva educación física, otra educación física, una educación física mirada con otros ojos*. Esta necesidad es articulada discursivamente con las necesidades de las escuelas en zonas contextualizadas. Es decir, para las escuelas en las que la experiencia de Infamilia desembarca de manera amplia (tanto dependiente de Presidencia de la República previo a 2005, como durante la nueva administración y bajo la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP), se construye la idea de que la educación física como estaba *no servía*.

*Pero en realidad había que revisarlo porque esto en la escuela no camina, esto no va en la escuela. Formación corporal, lleva un esquema que no... Entonces, yo creo que hay una ligazón directa. Pero, así, directa. Revisar el deporte, por qué hay que revisar el deporte. Y... lo que pasa es que cada vez que hacías lo que quisieras terminabas a los roscazos. Y uno además con la lógica de buscar los mejores y después decías: ¿¿para qué?! Yo trabajaba allí en Barrio Obrero en Las Piedras, para qué querés el mejor si no había ningún club en la zona para llevarlo a nada, es más, si lo llevabas lo echaban. Entonces, las lógicas sociales se te metían, no había forma de separarlas, creo que la resignificación del deporte, el juego como eje central, todo eso tiene que ver con... ta, vos no podías ir a plantear ejercicios de pases de hándbol, lanzamiento... Entonces ahí se cruzó muchísimo (E3).*

Esta revisión de la educación física en este contexto escolar configura discursivamente una frontera con los sentidos que legitiman la educación física en escuelas ubicadas en otros contextos de mayor nivel socioeconómico.

*...a veces era como que la necesidad te obligaba a buscar algunos cambios en la educación física de pronto más tradicional porque si no, estaba muy difícil. Entonces, creo que todo eso le pasó a todo el mundo. Con diferencias en Artigas, en Río Negro... pero, sí, se sabía que no podés ir a dar abdominales, dorsales, saltos en extensión, a contarles cuántos hacían en 30 segundos y a partir de ahí decir si estás bien o estás mal. Eso no, no podía ser esa la educación física. Y la del fútbol, el picadito, no te caminaba, te caminaban por arriba los gurises. Entonces, bueno, había que hacer algo y a partir de ese algo es que empezó, creo yo, esta historia... gente más inteligente que yo, obviamente, de repente ya tenía cabeza sobre otra educación física. Lo mío fue muy así de ir encontrando soluciones a lo que me pasaba. [...] en realidad nosotros no teníamos muy claro esa discusión de lo disciplinar y lo no disciplinar, era qué programa precisamos, esa era la discusión. Pero creo que todo el proceso de búsqueda de una nueva educación física tiene que ver con eso, con estar metidos en una escuela en zonas de contexto (E3).*

La tarea cotidiana del profesor de educación física implicará, entre otras cosas, la consideración de otros saberes, específicamente para la resolución de situaciones concretas. Estos saberes estabilizarán luego en nuevos contenidos programáticos, no sin fuertes discusiones a la interna de la comisión que redacta el Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008. Ello será objeto de atención en el último capítulo de análisis. Pero, puede afirmarse someramente que esta revisión contextualizada parece luego estabilizarse imaginariamente en unos otros fines de la educación física para el contexto escolar en general.

Además, de alguna manera, conforma un contexto de enunciación que se despega del de la redacción de motivos que acompaña la ley de obligatoriedad.

*...esa política focalizada fue bien interesante, bien importante porque tuvo una mirada muy distinta a la que se venía dando sobre la educación física en la escuela como era. La ley viene de Tabaré Vázquez con una mirada muy biologicista y... son titulares, ¿viste? Pero dentro de esa ley vos podés hacer una interpretación de esa raíz biologicista que forma parte de nuestra historia. Esa política focalizada permitió hacer una propuesta mucho más integral, mirando al niño desde esa mirada más integral e hizo que también, como una bola de nieve, ¿no? Ya no podía parar. [...] Hay que tratar de que el péndulo vaya hacia el medio, ni a un lado ni al otro (E4).*

Esta docente de educación física, explica enfáticamente que también es relevante considerar esa mirada que pone el acento en la salud de la población en la medida en que ello también legitima a la educación física en la escuela. Pero, la idea de péndulo da cuenta de la posibilidad de que ingresen otros sentidos.

Para otra entrevistada, se esboza la relevancia de la reflexión y problematización de otro lugar del cuerpo en la escuela, o de al menos un abordaje diferente sobre el trabajo corporal.

*Que nos llevó a tener que trabajar mucho, a muchas reuniones, a analizar de qué hablamos... porque desmontó tú una educación física instalada como un rato de gimnasia o un rato de deporte, y nada más [...] Es difícil. Porque además habla de una educación física que terminaba siendo para algunos pocos, dejando sin trabajar y sin potencializar posibilidades de otros alumnos. [...] estamos hablando de una educación física que no se reduce a practicar un deporte y hacerlo cada vez mejor para ser ganadores, o determinada serie de ejercicios que pueden hacer algunos y los mejores. Si no, incorporar la reflexión sobre el cuerpo, trabajar la corporeidad, descubrir en cada muchacho las posibilidades del dominio de su cuerpo en el espacio (E1).*

De alguna manera, los nuevos sentidos otorgados al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal en la escuela que se despegan de la lógica eficientista del cuerpo orgánico (materializado en nuevos saberes puestos en circulación), subvierten los sentidos considerados como tradicionales en la educación física escolar. La imposibilidad de sutura de las significaciones

sobre la educación física en la escuela se vincula con la vulnerabilidad de toda construcción social de sentidos. Aquí, de forma incipiente y contingente, se construye otro punto nodal que aglutina aquello identificado como *nuevo*.

#### **4.4. Derecho de todos los niños y la universalización como cobertura**

Diversos son los investigadores que han prestado especial interés por las nociones de igualdad y justicia en educación en el contexto actual (Dubet, 2011; Dussel, 2004; Bordoli y Romano, 2009; Martinis, 2015; entre otros). Luego de la ruptura con la pretensión de homogeneización como correlato de igualdad, en la región y en la década de los 90 se desplegaron una serie de políticas en educación que propendían a la “atención a la diversidad”. Según Dussel (2004) la anterior expresión se volvió eufemismo de educación para los pobres. De alguna manera, se combinó focalización con distribución compensatoria, partiendo de un contexto de desigualdad que es *naturalmente* determinante en las trayectorias educativas personales. En este contexto, hoy, se combina de manera aporosa el discurso de la seguridad ciudadana con el que reconoce derechos ciudadanos igualitarios. La autora plantea, a partir de este diagnóstico, la necesidad de situar en el centro del debate educativo a las nociones de igualdad y justicia que recentre el valor de la pluralidad (no como límite sino como posibilidad). En esta línea, Bordoli y Romano (2009) plantean la necesidad de resituar a la escuela como un espacio público posibilitador de ciudadanía y no como mero espacio tecnocrático de gestión despolitizado. Repensarla como proyecto pedagógico y de disputa política en tanto lugar de formación de sujetos pensantes y políticos. Además, Martinis (2015) ubica, en el contexto del acceso al gobierno en la región de fuerzas políticas genéricamente definidas como progresistas en los albores del siglo XXI, la intervención estatal activa en los procesos de redistribución y reconocimiento. Ello tuvo su correlato en los debates pedagógicos que enfatizaron la necesidad de recuperar el carácter de *educación como derecho* que recentre a la educación como espacio social que se dirija por igual a todos los sujetos (p. 111). Sin embargo, esto se produce no sin contradicciones. El señalamiento fundamental es la coexistencia de intervenciones político pedagógicas que nombran a los sujetos desde la exclusión con movimientos en educación en términos de lo universal y lo común.

En este marco, resulta necesario ubicar como tema de debate; las formas a través de las cuales desde políticas que se basan en la pretensión de ser democratizadoras se nombra a los sujetos que integran los sectores más postergados en términos económicos, sociales y políticos de

nuestros países. [...] Nuestro trabajo de investigación, basado en análisis de documentación oficial y entrevistas a actores de la política educativa en Uruguay, nos ha venido sugiriendo y mostrando la continuidad relativa de formas de construcción de sentido establecidas con mucha fuerza desde la productividad discursiva del neofuncionalismo, estelar en los años 90. En este sentido es que una politización del discurso pedagógico resulta imprescindible. Entendemos aquí como politización la necesidad de someter a análisis las significaciones que se producen desde el punto de vista de las relaciones de poder que suponen y los lugares que se asignan a los diferentes sujetos en el marco de esas relaciones. Concretamente, es necesario evaluar si las significaciones producidas habilitan la posibilidad de relaciones más igualitarias entre los sujetos o por el contrario reafirman las desigualdades existentes en función del lugar que ocupa cada uno en las relaciones de fuerza vigentes en una sociedad determinada (Martinis, 2015, p. 113-114).

Si bien a partir de 2005 se produce cierto corrimiento en la tematización de la política educativa desde un enfoque centrado excesivamente en la fragmentación de propuestas educativas (según el contexto social y económico) a políticas que ponen el acento en la universalidad de las iniciativas, algunos sentidos permanecen relativamente inalterados. Cambian los significantes, por ejemplo de equidad a inclusión, pero en ambos casos se remite a los sujetos *carentes* y luego *excluidos* de una sociedad integrada y moralmente más digna.

Igualdad, sí señores, igualdad de oportunidades en el acceso a la actividad física y a la práctica deportiva sin distinción de sexo, edad, capacidad física, muy importante condición socioeconómica y lugar de residencia. Todos los uruguayos deben tener las mismas oportunidades de practicar deportes, de llevar adelante actividad física. Y es responsabilidad del Estado y de las Instituciones privadas trabajar conjunta y coherentemente para lograr el éxito que necesariamente el país necesita, quiere y se lo debemos dar (Vázquez, 2006, p. 4).

Para el caso de la universalización de la educación física para la enseñanza primaria, los argumentos que la justifican como política universal desde las declaraciones oficiales refieren una y otra vez a la *igualdad de oportunidades* para el acceso a la práctica deportiva en tanto redentora de males morales. Este argumento se asienta en la naturalización de un imaginario social fuertemente instalado que reedita argumentaciones características de períodos precedentes. Sin embargo, ello se combina y entremezcla con enunciados que dan cuenta de que la educación física en edad escolar ha de ser un *derecho de todos* en tanto ciudadanos y responsabilidad del Estado, fuertemente centralizado en sus decisiones y acciones.

Según Dubet (2011), es necesaria una crítica profunda a la ficción de la igualdad de oportunidades que explicita que los sujetos, a partir de una atención focal y priorizada para ciertas poblaciones, no se encuentran igualmente equipados que el resto para competir libremente. Esto debido, en parte, a que su identificación como sujetos en desventaja es condición necesaria para recibir esa atención particular. Para el autor, resulta más socialmente justa la igualdad de posiciones a partir

de un papel central del Estado que asegure un piso de bienestar a todos, por ejemplo, en el acceso a educación. También podríamos pensar en el concebir a los sujetos como iguales como punto de partida para pensar lo educativo. Entonces, lo paradójico en el discurso de la educación física escolar como derecho de todos es que se justifica reiteradamente en la relevancia de ello para la formación en ciudadanía de sectores específicos de la población.

En términos del APD, el mundo social se encuentra sobredeterminado, esto es, constituido simbólicamente a través de una pluralidad de sentidos que son objeto de formas de reenvío simbólico (Laclau y Mouffe, 2015, p. 134) y que imposibilitan la presencia de un sentido unívoco y fijo para lo social y por tanto para los agentes. En tal sentido, no es de extrañar que huellas de formaciones discursivas propias de los años 90 permeen los sentidos educativos construidos posteriormente, más allá del intento permanente de trazado de esa frontera que, en definitiva, es siempre porosa.

Por otra parte, se configura la idea de que una educación pública de *calidad* no puede no incluir educación física.

*Avanzar en esto es avanzar en calidad en educación. Es decir, es nada más ni nada menos que pensar en una oferta educativa que es cada vez más rica [...] Yo peleo, en esto, yo lo tengo internalizado, no concibo un hecho educativo sin educación física, le falta, como no la concibo sin la biología, sin la matemática, sin la lengua. Hubo un tiempo en que, bueno, podía estar o no. Pero, hoy no lo concibo, no lo concibo. (E1).*

Más aún, cobra fuerza la afirmación de que la educación física no podía no ser universal.

*Lo que sí era, yo creo que tenía mucha fuerza es que, en el sentido de que todas las escuelas tenían que tener un profe de educación física, a través de esa consigna era como la discusión de la universalización. Y, tenía que ver con el rol que nosotros creímos que jugamos, sobre todo en esa época, en las escuelas de contexto. Había toda una... por eso para mí era muy de vorágine, fue muy de una cosa muy arriba de la otra. Vos no querías que la escuela de la esquina tuviera profe, no, no. La discusión era la educación física tiene que estar en Primaria, no tiene sentido que no esté. Más que el sentido por el cual tiene que estar, era: ¡cómo no va a haber educación física en la escuela! Era como una cosa media de hecho, de cajón. Que no lo fue tanto porque nosotros tuvimos que demostrar por qué (E3).*

*Y lo que dicen de moverse desde abajo, nosotros mismos reclamamos que hubiera otra apertura, veíamos que no podía ser que educación física fuera para 70 escuelas o para 200 (E6).*

Cuando se interroga sobre las justificaciones de por qué sí se ha de universalizar, los argumentos son construidos principalmente a partir de la idea de *integralidad* de la educación. Una educación integral que en algún sentido recupera el lugar del trabajo corporal en la escuela.

*Primero, que fue ahí en el 2005 que asumimos así con muchísima fuerza esto de adoptar la concepción de educación como derecho. La educación es un derecho de todos. Y enseñar es una cosa pero, educar es otra. Educar es formar personas. Enseñar, yo puedo enseñar matemática, enseñar lenguaje, enseñar ciencia. Pero, educar es formar una persona y para formar esa persona debe hacerse un abordaje integral que abarque las múltiples facetas que componen una persona. Entonces, salirnos de esta concepción de que el niño que está sentado en el banco es una cabecita, un cerebro que está aprendiendo matemática, lengua y concebirlo como una persona, como un sujeto que habita en un cuerpo y que cuida su cuerpo como cuida su persona y enseñarle el autocuidado. Todo eso nos obligó a incluir a la educación física como etapa valiosa porque amplía, salimos de esta cosa tan enciclopedista y tan contenidista. En la escuela lo que tenés que hacer es aprender determinados contenidos. Sí, tienen que aprender esos contenidos, no estamos diciendo que no. Pero desde una perspectiva, desde un abordaje integral que le dé sentido a lo que tiene que aprender y que lo coloque como sujeto, no sujetado, sujeto que él es el que se ubica, se posiciona en relación con otros, en una comunidad. También tiene algunas necesidades de empezar a trabajar con una mirada distinta, nos ayudaron mucho los profesores, trajeron un oxígeno, un aire nuevo (E8).*

Hacia el final de la cita de la entrevistada, se vuelve a enunciar lo novedoso que la educación física incorpora a la escuela y que, sin constituir una explicación acabada, teje argumentativamente algunos hilos con la posibilidad de construcción de un sujeto niño escolar *no sujetado*.

A pesar de ello, ante la preguntas acerca de los motivos de la universalización de la educación física, rápidamente la argumentación en diferentes entrevistados se vuelca hacia el compromiso político necesario para el logro de la cobertura y de los fondos necesarios para ello. Es decir, el acento en las decisiones estuvo principalmente con relación al aseguramiento de las condiciones materiales objetivas que permitieron llevarlo a cabo. Sin embargo, no se desconoce aquí el enorme valor que ese compromiso político y esfuerzo presupuestal supuso, en la medida en que abre la posibilidad a la incorporación de un reclamo histórico del campo. Además, la centralización del financiamiento también representa un desmarcarse de las políticas educativas de los períodos precedentes:

*En el 2005, en la Dirección Nacional de Deporte, ahora dependiente del Ministerio de Turismo y Deporte, comenzamos a encarar ese proceso de lograr la universalización de la educación física escolar. Un proceso muy difícil porque no había dinero para ello [...] Todavía no sabíamos que el camino era hacer una ley. Lo que sabíamos era que queríamos tener los rubros en Primaria para empezar a contratar profesores y después transferir a los que dependían de la DINADE. [...] Al final se empezó a funcionar con 200 profesores de Infamilla-MIDES junto a los 148 de la DINADE y empezamos a ver dónde se conseguía el dinero, para extender a todas las escuelas urbanas, es decir, se necesitaban contratar a otros 650. Al final, se consiguió un rubro que estaba sin utilizarse en el CODICEN y entonces el Director Nacional del Deporte, consiguió que se destinara a la educación física escolar, por lo que Primaria empezó a contratar profesores interinos. [...] La única alternativa para consolidar un cambio permanente es que se incorporara a la institución, se institucionalizara la educación física (E2).*

De manera equivalencial, universalización se asimila fácilmente a cobertura y financiamiento. Esto lleva a cierto cuestionamiento por parte de algún entrevistado sobre aquello que configura el contenido de aquel dato cuantitativo.

*...al momento de estar las 20 horas vos empezás a dialogar y pensar la educación desde otro lugar. Me parece que eso hace que la ley de la universalización sea algo como mucho más rico en calidad. No solo está el profesor en la escuela, punto. Porque la ley lo que implica es, bueno, hay profesores en las escuelas, mira la cantidad, lo cuantitativo pero, no estaba mirando la calidad de la propuesta; cuántos grupos atiende el profesor que hasta hoy en día es un problema que no está resuelto [...] Entonces, tenés como que como deshilar un poco la ley para decir, bueno, de qué estamos hablando (E4).*

Se dibuja una apuesta fuerte a la cobertura como logro de esa administración de gobierno. Dentro de las decisiones que hubo que tomar para implementar esta forma de universalización en el marco de Infamilia-CEIP, se plantea la necesidad de contratar en un inicio no solo a docentes de educación física, como forma de abarcar todas las escuelas en todo el país:

*Conseguir profesores donde no había, porque uno dice: “llamamos a profesores y aparecen”. No. No es así. [...] entonces tuvimos que solucionar, ¿cómo hacemos? El tema del gobierno, ¿quién tiene más valor, los profesores de educación física que reclaman con razón que los profesores de la escuela sean gente capacitada, con un curriculum adecuado?, ¿o los niños que necesitan hacer educación física y es un derecho? Entramos ahí a valorar, y muchas discusiones. Elegimos por los niños y pusimos entrenadores, maestros cursillistas, recreadores hasta que, progresivamente, se fueron presentando profesores, empezaron a haber profesores nuevos, gente que se trasladaba... (E2).*

Incluso, se especifica que las dificultades presupuestales fueron uno de los mayores obstáculos y la búsqueda de una rápida solución al tema de manera de cumplir la ley dentro del período de gobierno. Según un entrevistado, otra de las grandes resistencias fueron los gremios docentes de educación física con quienes no se acordaba con facilidad la contratación de entrenadores e idóneos para la tarea pero “se fue cubriendo porque la realidad fue más fuerte” (E9).

Otro entramado discursivo que comienza a construirse paralelamente y que produce cierto quiebre con las argumentaciones anteriores refiere a la relevancia de que se transmita en la escuela pública (a todos los niños) una porción de la cultura socialmente valiosa. Aunque no logra sedimentar como una formación discursiva sobre los sentidos de la educación física en la escuela, aparece someramente y mezclada con otras justificaciones y legitimaciones más asentadas. Ello, de alguna manera, sí forma parte de las discusiones que luego comienzan a introducirse por un grupo de docentes que será categorizado posteriormente como *grupo impulsor* en torno a la redacción del Área de Conocimiento Corporal del Programa.



Este corrimiento de sentidos también se encuentra, no sin contradicciones, en las argumentaciones esgrimidas por una de las autoridades de la DINADE. Por un lado, resalta la relevancia de que el deporte llegue a todos en tanto ámbito de construcción de ciudadanía.

*...pensábamos que el deporte en general, y la actividad física y la relación de los ciudadanos y ciudadanas del país con la incorporación de hábitos saludables de vida, debían comenzar desde las etapas iniciales de la educación. Que en este país, no obstante las dificultades por las que atraviesa el sistema educativo, objetivas, sigue siendo la escuela pública primaria el gran espacio de construcción de ciudadanía y de incorporación de valores de convivencia y valores personales. Y, por lo tanto, cualquier apuesta de valor estratégico de largo aliento en materia de posicionar al deporte, a la educación física, a la actividad física, al deporte en su sentido más amplio, debía pasar por un lugar diferente, en lo que hacía a la escuela, al sistema educativo de la escuela en particular. Ese es el punto de partida en el año 2005 (E9).*

Luego, se produce un mínimo corrimiento en la argumentación donde el deporte (como sinónimo de aquello que ingresa al ingresar la educación física) debe ingresar a la escuela como otra forma de expresión cultural.

*Mirá, hay un aspecto que no te lo mencioné con suficiente claridad. Nosotros concebimos el deporte como un... no en su valor... a ver si me explico... no en su valor funcional, instrumental sino con un valor en sí mismo en lo que hace al acceso al conocimiento y a permitir procesos de aprendizaje específicos, y propios, que aporta el deporte. Estamos acostumbrados a considerar al deporte como una gran herramienta en la enseñanza de valores, educativa, en distintos niveles; a considerarlo como un gran instrumento de promoción de la salud y calidad de vida; a considerarlo una gran plataforma de inclusión, de integración social; todo al servicio de otra finalidad. El deporte tiene un valor en sí mismo. Es una expresión cultural profunda del ser humano, tiene que ver con dimensiones antropológicas profundas. Entonces, originariamente decíamos, hay que integrar el deporte en su sentido amplio. O sea, te digo, abarcando lo que es la educación física, la actividad física, el ejercicio, la recreación, hay que integrarlo en los procesos de aprendizaje (E9).*

Esta idea que es presentada mínimamente señala un quiebre con respecto a otras justificaciones, es decir, habría una parte de la cultura que no ingresaría al ámbito escolar si el deporte no ingresa. Más allá de la crítica evidente a que no solamente ingresa el deporte al ingresar la educación física a la escuela sino que habría otros variados recortes culturales a resaltar, se produce una ruptura en la lógica lineal naturalizada sobre la educación física como subsidiaria de otros fines. El centro aquí está en la transmisión de un legado cultural. Con la intención de recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en las nociones de justicia e igualdad, Martinis (2015) insiste en que uno de los ejes para ello ha de ser el reubicar a la transmisión como componente fundamental.

El reconocimiento del educando como un igual, digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho, coloca la necesidad de sostener desde la posición de adulto la

práctica de una transmisión que efectivamente garantice la circulación en la relación de componentes socialmente valiosos de la cultura común (Martinis, 2015, p. 120).

A lo largo del trabajo, se pretenderá problematizar a la universalización de la educación física en la escuela en tanto forma de democratización de una parte de la cultura (en este caso, corporal) que, aunque no de manera hegemónica, planteó algún corrimiento respecto a los fines más legitimados y estabilizados.

A partir de lo analizado hasta aquí, vemos que la educación física se configura como un legado cultural que ha de ser transmitido a todos los niños pero que es incluso más relevante para sectores específicos de la población. De esta manera, parte de las legitimaciones para el ingreso universal al CEIP se encuentran, paradójicamente, en un particular interés para contextos socioeconómicamente vulnerables.

## **5. Tensiones entre la institucionalización y otra forma de hacer escuela**

En este capítulo se pretende hacer foco en otro conjunto de tensiones que pueden ser resumidas bajo una lógica paradójica según la que, al tiempo que la educación física irrumpe en el CEIP y desestructura algunas de las maneras más institucionalizadas, es asimilada progresivamente. De alguna manera, el corrimiento en el primer sentido mencionado es reconocido, en parte, por la impronta de los profesores de educación física y las características de la propia actividad y, por otra parte, en vínculo con otros procesos que se dieron al interior de Primaria y que refieren particularmente al Programa Maestros Comunitarios (PMC).

### **5.1. El ingreso a Primaria como un proceso fermental**

El proceso de progresiva incorporación de docentes de educación física a Primaria es reconstruido por los diferentes entrevistados como un proceso fermental en el que el *profe* irrumpe en Primaria y desarma estructuras. Si bien históricamente hubo docentes de educación física trabajando en las escuelas en distintas modalidades y a partir de diferentes vías de contratación, el proceso que comienza a partir del cambio de administración es visto para algunos actores como *revolucionario*. Aunque posibilitado por la voluntad política de buscar los caminos necesarios para conseguir fondos presupuestales para ello, también implicó el papel de autoridades técnicas con gran apertura hacia esta incorporación.

Año	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Porcentaje de cobertura	17,33	37,8	38,6	44,3	44,4	70	100 <sup>44</sup>

Fuente: Coordinación Técnica Infamilia-CEP (en Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p.16).

Como se observa en el cuadro se trató de un aumento exponencial de la cobertura (progresivamente centralizada en Primaria). Según la Directora General del CEIP de aquel momento, el período 2005 a 2010 fue un período en el que hubo una serie de transformaciones importantes, entre ellas, la universalización de la educación física.

En tal sentido, este proceso es nombrado como un momento de *avances* por una de las docentes entrevistadas:

*A mí me parece que fue totalmente positivo... fue algo como pensado, ¿no? Fue bastante... Bastante no. Fue muy acelerado las mejoras que hubo porque en muy pocos años hubo avances cualitativos importantísimos, cualitativos y cuantitativos también, sumamente importantes (E4).*

En referencia a aquello que configura lo que ella entiende por avances, resalta específicamente el lugar que adquiere la figura del profesor de educación física legitimado en buena medida por la incorporación del área al programa único. Es decir, se habilitaría en esos años otro lugar para el *profe* en la escuela.

*Mirá, en el momento de elaborar el programa que fue muy cercano a la ley, fue como toda una ola de cambios que hizo que se legitime con una fuerza mucho mayor porque hay un programa que hace que la presencia del profesor de educación física esté como mucho más fortalecido. Y a nivel institucional, el deber ser estaba escrito, estaba medianamente escrito. El currículum estaba prescrito y eso era como algo bien bien fuerte. Porque ya no era, “bueno, vienen a jugar”, no. Hay algo que te lo marca el programa, que es, hay un saber a enseñar, ahí hubo un quiebre. Ya esa mirada de payaso se empezó a... “bueno, no. Si hay un programa vamos a mirar qué están haciendo, no vienen únicamente a divertir a los niños y a que pasen bien” (E4).*

Se producen algunos quiebres en las formas en que el docente es visto en la escuela, un docente que está cuantitativamente más presente pero que además comienza a ser nombrado como otro docente más dentro del colectivo escolar.

<sup>44</sup> El año 2009 es denominado por el CEIP “Año de la universalización de la Educación Física escolar” (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p.16).

Paralelamente, es nombrado como un docente diferente, con una impronta particular que confronta con aquellas formas más instauradas en Primaria pero que, a su vez, es necesario encauzar<sup>45</sup>. Es caracterizado como un docente que viene a *sacudir*.

*Esas pequeñas grandes cosas, porque esas son las que sacuden. Todas las discusiones del programa, está todo bárbaro pero, la irrupción del profe de educación física desarmó estructuras, ellos saben que nosotros no somos iguales, los obligó a girar y creo que a muchos les permitió cosas que deseaban. [...]Entonces, creo que ahí hubo una sacudida y ellos nos sacudieron. La estructura de Primaria, con sus cosas a favor y sus cosas terribles también se nos va metiendo, entonces, ahí hay una tensión creo que muy fuerte (E3).*

En la misma línea, se encuentra lo ya analizado en el capítulo anterior sobre las declaraciones de la Directora General del CEIP al plantear que la educación física viene a oxigenar aquello ya institucionalizado y rutinario.

De manera incipiente, puede leerse a esta primera etapa de centralización de la educación física en el CEIP como un momento de cambios. Estos cambios se dan emparentados a la figura del Maestro Comunitario, ya que ambos convergían bajo la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP, como lugar interinstitucional.

*Pero, me pareció una etapa, esa etapa, realmente, yo te diría que revolucionó. Entre Maestros Comunitarios y la incorporación de la educación física a las escuelas, que además trabajaban muchísimo juntos. [...]A ver, nada es inaugural, veníamos de nada visibilizado, ¿no? Sucede que por algo hubo un grupo de maestros que dijeron “yo quiero ser maestro comunitario”. Podrían haber dicho “yo quiero una suplencia en el otro horario” y se terminó y, era porque había algo fermental. Yo soy enemiga de las cuestiones totalmente inaugurales, que me parece una falta de respeto hacia el pasado. Aparecieron allí una cantidad de maestros, que en su perfil estaba de alguna manera ese comunitario. Y esta era la manera de ponerlo en juego sistematizadamente. Lo mismo con los profesores de educación física. De alguna manera, había muchos profesores que nosotros no visibilizábamos pero que en su hacer estaba esta idea del lugar de la educación física en lo educativo. Pero que nosotros dimos la posibilidad de sistematizar y de visibilizar (E1).*

Algo parece gestarse en palabras de los entrevistados. Aunque la educación física dentro del CEIP ya tenía un largo recorrido y, por tanto, este proceso no es reconstruido como algo inaugural o totalmente nuevo, se construye la idea de que esta progresiva institucionalización de la disciplina en el organismo habilita algunos micro-procesos que llevaron a una reconceptualización de la educación física en la escuela. Lo antedicho configura subrepticamente una mirada sobre este proceso. Pero, se produce un efecto de frontera con un exterior discursivo que, entre otros nudos

---

<sup>45</sup> Esta referencia a la necesidad de encauzar a los profesores es más clara en varios entrevistados y será analizada posteriormente. Sin embargo, da la pauta de que algo diferente hay en las maneras naturalizadas de ser docente de educación física.

de sentidos, configura uno según el que la educación física en el CEIP tiene más continuidades que rupturas con procesos anteriores, específicamente con las experiencias de educación física a partir de la provisión de docentes por parte del ministerio (o anterior CNEF). De esta manera, no es posible objetivar una única mirada sobre este proceso y las posturas antagónicas subvierten permanentemente cualquier construcción lineal del objeto. Este antagonismo puede ser pensado desde los límites de toda objetividad; “...el antagonismo constituye los límites de toda objetividad –que se revela como objetivación, parcial y precaria” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 168). Esta configuración de posiciones de sujeto en torno a miradas diversas sobre la educación física en la escuela será objeto de análisis del capítulo siguiente.

## **5.2. Procesos en vínculo con el Programa Maestros Comunitarios**

Como ya fue explicitado, a partir de 2005, la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP redirecciona sus cometidos focalizando su trabajo en el Programa Maestros Comunitarios y en la implementación de la educación física en el CEIP. Según la coordinadora, se trata de un lugar inexistente en la trama de Primaria hasta ese momento, que pasa a mirar lo educativo desde la interinstitucionalidad y la interdisciplinariedad.

*...nace con Maestros Comunitarios, pero que se amplía luego con el desafío de mirar la educación física desde la óptica de la universalización y con otros ojos... muy distintos a cómo se venía trabajando y a la lógica con que se venía trabajando. [...] Yo asumí, entonces, una coordinación técnica pegada de alguna manera al Consejo, sin desconocer la estructura y los lugares naturales de las figuras digamos de la escala... Trabajando mano a mano pero, con un encuentro permanente a nivel Consejo, porque estábamos construyendo una nueva mirada de política educativa. (E1).*

Esta interinstitucionalidad implicó la articulación del trabajo entre el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Turismo y Deporte, el Ministerio de Salud Pública, entre otros. De diferentes maneras, se identifica al MIDES como un articulador importante en ese momento particular.

*Después hubo un papel interesante del MIDES, el MIDES sobre todo en aquel período cumplió en distintos temas un rol de mediación, de facilitadores, de articuladores que ayudó mucho, en el sentido de que contribuyó a generar espacios de diálogo y facilitó entendimientos institucionales (E9).*

Esa interinstitucionalidad dentro de Primaria implicaba, según los entrevistados, modificaciones a las lógicas instaladas y enmohecidas al interior de la institución. Esta coordinación

interinstitucional -aunque en vínculo con el MIDES- lejos de estancarse en la lógica de la intervención focalizada sobre algunas poblaciones, subvirtió algunos de los sentidos de la educación física en la escuela. Implicó pensar, por ejemplo, en el lugar central del juego o del patio como otra forma de generar prácticas educativas al interior de la escuela y articulaba el trabajo del profesor de educación física y el maestro comunitario.

*...la Coordinación Técnica de Infamilia estaba en el CEIP, que en aquel momento era el Consejo de Educación Primaria. Primero, digamos se desarrolló a partir del componente de Maestros Comunitarios, se incorporó a la universalización de la educación física en ese mismo espacio. Porque en realidad era justamente en el marco de las políticas interinstitucionales que en ese momento tenía como norte la forma de intervención del Ministerio de Desarrollo Social, recientemente creado. Tenía como lógica esta estrategia, que me pareció muy acertada al comienzo, de crear dentro de los organismos públicos efectores de las políticas, coordinaciones mixtas integradas por personas de Primaria, en este caso, y técnicos contratados por el MIDES pero, trabajando en la órbita de Primaria [...] que efectivamente logró darle una traducción a la interinstitucionalidad, que instala una cuña dentro de los propios sistemas y modifica las lógicas endogámicas que tiene (E5).*

Específicamente sobre el trabajo cotidiano dentro de las escuelas, el maestro comunitario es construido discursivamente como una figura cercana a los profesores. Por un lado, en cuanto al uso del juego como metodología de trabajo pero, también, se configura como un sujeto que puede prescindir de la túnica al igual que el *profe*.

*Una de las cosas del maestro comunitario es que la maestra cuando se saca la túnica se siente desnuda, el maestro comunitario ha logrado sacarse la túnica. Y, ojo, que hay algunas cosas en las que trabajan y trabajan mucho mejor que nosotros. En el campo del juego hay maestras que hay que sacarse el sombrero (E6).*

Además, se explicita que en algunos casos coordinaban actividades en conjunto.

*El trabajo con el maestro comunitario era una estrategia que estaba dada desde el MIDES. El CEP e Infamilia trabajan en forma coordinada, el maestro comunitario trabajaba en coordinación con la gente... y nosotros entramos como un tercer o segundo actor ahí. Y planificábamos actividades en conjunto. Pero, ya te digo, no con una directiva específica sino que había una sugerencia de que se coordinaran las actividades [...] Sí, era moneda corriente, la inmensa mayoría trabajábamos, y en el momento que entramos prácticamente fue una directiva. Por ejemplo, desfile de carnaval en pleno invierno, bicicleteada con la familia, también ibas a la casa de los chiquilines y veías cosas que decías “pucha, como viene este muchacho”, y eso te daba a vos insumos para trabajar con el maestro (E6).*

A partir de los aportes de algunos investigadores que abordan el Programa Maestros Comunitarios (Bordoli, 2016; Conde, 2015; Martinis y Stevenazzi, 2008), remitiremos al análisis de algunos cambios en la gramática escolar a partir del PMC que operan en vínculo con el sintagma *otra forma de hacer escuela* que interpela de manera particular a las maestras y a la escuela. El centro de estas referencias se encontrará en el trazado de algunas líneas argumentales iniciales comunes, que

cuestionen a la educación física como una posible (o no) alternativa a las formas escolares más instituidas. Nos preguntaremos sobre la forma en que algunas *señas de identidad* (Almirón, Curto y Romano, 2008) de Maestros Comunitarios impactan en la institucionalización de la educación física al interior del CEIP, específicamente en referencia a: el uso de otros espacios, la introducción de la lógica territorial y la centralidad dada a las experiencias de los docentes. Se vuelve interesante remitir nuevamente al concepto de sobredeterminación presente en toda formación social (Laclau y Mouffe, 2015) ya que lo que se intenta señalar es la imposibilidad de fijación de una identidad (coherente y cerrada en sí misma) de la educación física escolar. Toda identidad social se ve permanentemente subvertida por la presencia de otros objetos en ella que impiden su fijación total. Toda identidad es objeto de disputa y, por tanto, políticamente negociable.

...el sentido de toda identidad está sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos (Laclau y Mouffe, 2015, p.142).

En este caso, cabe señalar una interpenetración de sentidos entre el PMC y la educación física escolar, donde se producen operaciones de reenvío simbólico.

*...algunos aprendizajes de Maestros Comunitarios que pudieron haber sido utilizados para educación física. [...] Incluso, en algún momento se pensó la posibilidad del profesor comunitario, un perfil específico del profesor de educación física en una clave que pensara los aprendizajes de Maestros Comunitarios para educación física a nivel de escuela (E5).*

Sin embargo, es importante advertir sobre el riesgo a la absolutización de estas vinculaciones. Es decir, son trazos que pueden ser analizados de manera precaria en tanto habría otras tantas señas de identidad de la educación física que no necesariamente se ven afectadas por esta conjunción con PMC bajo la coordinación técnica de Infamilia en el CEIP. Este apartado nos invita a pensar de qué manera pudo ser afectado el proceso de universalización de la educación física y formular algunas interrogantes iniciales al respecto. Ello surge de la palabra de algunos entrevistados y es lo que incita a delinear elementos comunes posibles. Sobre este proceso en el CEIP, las palabras de un docente de educación física son sugerentes al respecto:

*Porque estaban en maestros comunitarios pero en aquel momento la cosa era como más entrecruzada. Todo estaba surgiendo. Entonces, vos ibas a Infamilia y estaban ellos y te sentabas y te ponías a charlar. Entonces, yo creo que toda esa cabeza puesta toda junta, toda mezclada, aportó a este proceso (E3).*

### 5.2.1. Desarmar/Rearmar el aula; ¿otro sujeto posible?

Sobre el Programa Maestros Comunitarios y a partir del análisis de documentos oficiales, Conde (2015) explicita que es un programa de inclusión educativa, entre otros elementos, porque promueve un modelo pedagógico alternativo al tradicional en tanto modifica algunos elementos de la gramática escolar<sup>46</sup>. De esta manera, permite tensionar algunas prácticas y modelos instituidos de lo escolar por lo que, para la autora, una de sus potencialidades es “favorecer la interrogación crítica en lo que respecta a la gramática escolar, haciendo posible el trabajo docente en el marco de nuevos espacios y tiempos pedagógicos que contribuyen a quebrar ciertas representaciones vinculadas al quehacer educativo en ciertos contextos” (Conde, 2015, p. 74). Un aspecto importante que se reconfigura es el uso de los espacios pedagógicos. Aunque en el PMC se resalta especialmente el hogar como espacio educativo, también se desarrollan nuevos espacios dentro de la escuela. Por ejemplo, se estructura el “Espacio de Aprendizaje para la Integración, en el que se suma la presencia del Profesor de Educación Física y se desarrollan actividades expresivas, lúdicas y de lecto-escritura” (Martinis y Stevenazzi, 2008, p. 35-36); considerado por los autores como una de las estrategias que aportan elementos novedosos para interpelar las prácticas instituidas. Según el equipo técnico de Infamilia-CEIP, el PMC resquebraja algunos marcos más institucionalizados del trabajo en el aula.

El trabajo en el doble rol de maestro de aula y maestro comunitario les ha permitido reconocer que el trabajo en el aula instala una prescripción y supone instituidos; instala un encuadre, cuestiones que protegen, cuidan, delimitan y dan poder. El PMC desde sus diferentes líneas lleva necesariamente a quebrar estos encuadres y construir nuevos (Almirón, Curto y Romano, 2008, p.24).

Según Bordoli (2016), se produce una progresiva profundización de los sentidos detrás del sintagma *otra forma de hacer escuela*, en la que la alteración de las formas espaciales y temporales constituye un primer momento.

Podemos afirmar que la educación física desarma el aula en su forma más tradicional y presenta al patio de la escuela configurando otra aula, amplía los límites del aula. En ello podemos encontrar

---

<sup>46</sup> Aunque no es foco de interés particular de este trabajo, se entiende por gramática escolar las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción y constituyen el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden: “...gran parte de la gramática de la escolaridad se ha llegado a dar por sentada, simplemente como la forma en que son las escuelas” (Tyack y Cuban en Conde, 2015, p. 59).



un punto de contacto (aunque incipiente) con el PMC. En palabras de uno de los entrevistados, en ambas experiencias, se trabaja con los mismos niños desde otro lugar y el profesor de educación física se constituye en otro actor que tensiona las formas más sedimentadas.

*Como un actor más, junto con Maestros Comunitarios, que ayudaban a pensar lo que ocurría la escuela desde otro lugar diferente. Yo creo que esto de alguna manera se instaló más que... y creo que hubo una política deliberada de desarmar el aula porque en realidad... o de pensar lo educativo más allá del aula, que hermanaba Maestros Comunitarios con el profesor de educación física. [...] hay un otro lugar que tiene que ver con ver a los gurises en otros espacios de una manera distinta y, por otro lado, el ampliar los límites del aula desde tanto Maestros Comunitarios como el profesor de educación física. Creo que la convergencia, la coordinación, permitió esta apertura. Que la escuela pudiera ampliar la perspectiva de otros actores... lo que pasa es que el maestro comunitario era un maestro de aula, en eso no tanto, el que lo tensó más me parece que fue el profesor de educación física. Pero, al mismo tiempo, ambos tenían esto de trabajar con los mismos gurises de otro lugar. Esto de apropiarse más del patio, apropiarse más del juego como estrategia de trabajo, y me parece que ahí había como una convergencia que sería interesante verla en términos de la producción de los materiales. Cuánto esta convergencia casi natural que se dio de utilizar otros recursos que no son los que usualmente tenían los maestros para pensar las estrategias de trabajo en la escuela (E5).*

No solo el rearmar el patio como aula sino también la progresiva sedimentación de que el juego ha de ser la forma metodológica a utilizar para el trabajo en educación física escolar<sup>47</sup>.

*Conversaba muchísimo el maestro comunitario con los profesores de educación física que estaban permanentemente buscando estrategias para la hora en que ellos trabajaban. Y para abrirnos de cabeza de este trabajo con el cuerpo. Porque muchos de los chicos, que tenían que pasar a maestros comunitarios, eran esos chicos que no podían con su propio cuerpo. Entonces, algunas estrategias que los profesores aportaron enriquecieron muchísimo la tarea del maestro comunitario, pero muchísimo. Ellos incidieron y aportaron y enriquecieron muchísimo a ese programa también (E1).*

A partir de este punto, es interesante moverse momentáneamente de la preocupación por las formas en que la educación física escolar disciplina los cuerpos y cabe la pregunta al respecto de qué posibilita como espacio diferente al trabajo dentro del salón de clases. En tal sentido, está presente en varios entrevistados la explicitación de que en escuelas donde la ERD se desarrollaba, los días que había educación física los niños no faltaban a la escuela:

*El gran objetivo de la el organismo Infamilia sería más o menos eso, sería más o menos bajar niveles de violencia, colaborar con la deserción escolar, ese era otro. Se daban fenómenos*

---

<sup>47</sup> Es relevante aclarar que el juego, en tanto forma metodológica o contenido, ha sido un componente histórico de la educación física en edad escolar. También forma parte de las prácticas cotidianas de las maestras. Lo que aquí trata de señalarse es la manera en que la progresiva institucionalización de la educación física dentro de Primaria, instala un nudo de sentidos según el que el juego es la forma privilegiada para el trabajo escolar que luego se materializará en el Área de Conocimiento Corporal del PEIP.

*interesantes, de eso me acuerdo, anécdotas muy feas, de chiquilines que iban a la escuela los días que había educación física (E6).*

*Y también uno de los indicadores que se tomó por parte del programa tenía que ver con el ausentismo y claramente los días que tenían educación física los gurises no faltaban (E7).*

Diversos pueden ser los motivos por lo que esto suceda pero, estas afirmaciones pueden disparar las siguientes interrogantes: ¿qué promueve el espacio de educación física que lo hace un espacio particularmente interesante?; ¿algo de ello sucede específicamente para los niños de contextos vulnerables?

Para continuar con la línea de indagación precedente, Bordoli (2016) plantea que hay un segundo momento en los sentidos detrás del sintagma *otra forma de hacer escuela*, más profundo que el anterior, que se vincula con un esfuerzo por configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad, que habilita la problematización de la posición del maestro en tanto enseñante y educador. Aunque estas posiciones conviven en tensión con aquella que tiende a ubicar a los alumnos como sujetos-problema, predomina el discurso centrado en la capacidad de los sujetos.

Si partimos de la comprensión de lo educativo como la operación que sostiene al sujeto en la búsqueda de un lugar en la cadena significativa y que ofrece la posibilidad de establecer nuevas identificaciones (Zelmanovich, 2013), es posible señalar que el conjunto de las tareas de los MC promueven estos procesos. La ubicación del sujeto-niño en el lugar de la posibilidad así como la multiplicidad de propuestas culturales, recreativas, expresivas y creativas que se articulan en un “currículum flexible y enriquecido”, que se despliega en diferentes tiempos y espacios, posibilita la ampliación del mundo y horizonte de lo educativo. Posicionarse en un lugar habilitador y, simultáneamente, transitar diversos espacios culturales amplía la oferta y posibilidad de los sujetos (Bordoli, 2016, p. 427).

Lo interesante a retomar de aquí es que las tareas del maestro comunitario habilitan otro lugar al sujeto-niño y, de alguna manera, ello se vincula con el uso de otros espacios y tiempos en el que, además, hay otros recortes culturales. Una de las preguntas que surgen, y que no podría responderse así sin más sino que únicamente pretende invitar a pensar, es si no habría en las prácticas de educación física la habilitación de otro lugar para el sujeto de la educación que disputa sentidos con la lógica del niño carente. Un lugar en vínculo con la posibilidad de la educación, en tanto no necesariamente se corresponde la carencia cultural de las familias y los hogares con menores rendimientos en las clases de educación física. Cabe cuestionarse si, como plantea Conde (2015) para el caso del PMC, no es un espacio en el que se construye lo común y se hace posible la articulación de la igualdad con la diferencia.

### **5.2.2. La figura del Coordinador de educación física desde la lógica territorial**

En 2009 tomaron posesión 36 profesores coordinadores interinos, según lo planificado en la progresiva institucionalización del área (ANEP-CEIP, 2014). A partir de las indagaciones preliminares, y sobre la figura del Coordinador de Educación Física, se plantea su potencialidad para romper la dinámica instituida al interior de la estructura institucional del CEIP (Dogliotti, 2012). De la lectura del llamado para provisión de cargos, Dogliotti analiza ciertos quiebres con relación a otros actores que realizaban tareas de supervisión:

...se constata que el Coordinador es un nuevo rol que no se asemeja por sus características a ningún otro dentro de Primaria. Se distancia del rol de director ya que no trabaja con una sola escuela sino con un número importante de ellas (entre 30 a 50 escuelas según la jurisdicción). A su vez, se diferencia del rol de inspector ya que no tiene la responsabilidad de la calificación de los profesores, lo que le permite un grado de flexibilidad importante en su función (Dogliotti, 2012, p. 6-7).

Forman parte de su tarea: aspectos administrativos, organizativos, pedagógico-didácticos y comunitarios. Al igual que a la autora, nos merece especial atención esta última dimensión que instala una lógica territorial con relación a las actividades de educación física. Específicamente, por el desarrollo de un perfil comunitario de la tarea que luego se materializó en la circular 115/12<sup>48</sup> (ANEP-CEIP, 2012). Se explicita la necesidad de romper con una lógica exclusivamente intraescolar y establecer redes con otros centros y actores de la zona (entre ellos, las familias, en un trabajo coordinado con el maestro comunitario):

La dimensión comunitaria se refiere al estilo de gestión que deberá desarrollar el Director Coordinador, ya que su anclaje fundamental es una zona y el perfil de su tarea es esencialmente comunitaria. Para esto impulsará y dinamizará propuestas que involucren a las diversas comunidades educativas de los centros intentando romper la lógica de un centro para lograr la pertenencia a una comunidad más amplia. Este estilo de trabajo centrado en lo comunitario permitirá aunar esfuerzos de las diferentes instituciones involucradas, potenciar a cada una y permitir el involucramiento y compromiso de los diferentes actores institucionales. Para esto será necesario que se promueva la participación en las redes barriales, los intercambios interinstitucionales, el involucramiento en diversos nodos o estructuras comunitarias, el impulso de encuentros interescolares y de las escuelas con otro tipo de instituciones, e impulsará a los profesores a dinamizar junto al colectivo docente diversos talleres con padres que involucren el área de la Educación Física (ANEP-CEIP, 2012, p. 6-7).

---

<sup>48</sup> En 2012 se realiza el concurso y provisión de cargos efectivos de Director Coordinador de Educación Física y se los equipara jerárquicamente al Director de Escuela.

Al igual que la figura del maestro comunitario, el coordinador de educación física tensiona las maneras escolares más estabilizadas en torno a las que se naturaliza que el trabajo escolar se realiza dentro de los muros de las escuelas. Con los coordinadores, se institucionaliza una nueva figura que supervisa de una manera más horizontal y se configura como un apoyo al trabajo de los docentes de educación física y, además, plantea como una prioridad abrir las actividades de educación física a la comunidad.

Particularmente con relación al PMC y en función de lo indagado por Bordoli (2016), se identifica un tercer momento en la trama de sentidos que interpela a las maestras y a la escuela bajo el sintagma *otra forma de hacer escuela*. Aquí se traza discursivamente la necesidad de promover la alteración de la escuela hacia su potencialidad de escuela comunitaria. Esta escuela comunitaria es significada a partir de una serie de atributos: “abierta a la comunidad, tener un carácter flexible en el empleo de los tiempos y espacios, y en relación al programa escolar, el trabajo en equipos docentes y la articulación del trabajo extraescolar con el conjunto de las redes barriales” (Bordoli, 2016, p. 424). Aquí, nuevamente, podemos remitir al reenvío simbólico (Laclau y Mouffe, 2015) entre una y otra experiencia. Al menos, parece consolidarse el hecho de que el PMC es un programa que incide en este carácter comunitario del rol del coordinador, bajo la misma coordinación técnica.

*Y hubo, y eso tiene que ver con ese proceso histórico de vinculación con maestros comunitarios y no sé qué, la circular que define el rol del coordinador arranca diciendo que somos gestores zonales comunitarios. No nos define como directores, no, no. Somos gestores zonales comunitarios, con necesidades de establecer vínculos con redes y no sé qué. Entonces, en Montevideo por lo menos pero, yo sé que en algunos lugares del interior también, se trata de tejer cosas que trascienden el ámbito escolar, entonces eso es acción directa del coordinador, no hay quien pueda si no (E3).*

El proceso de instauración del coordinador de educación física es visto por algunos de los entrevistados como un proceso de gestación al interior de Primaria. Hay una progresiva construcción en la que se justifica paulatinamente la presencia de este nuevo actor.

*Bueno, la primera es crear el cargo de coordinador... un consejero un día nos dijo: “no sé para qué quiero coordinadores, yo quiero inspectores. Si ustedes no me muestran cuál es la diferencia, nombro inspectores”. [...] que ni siquiera fue una discusión, fue un cruce, como diciendo “avídense porque ustedes desaparecen”. [...] O sea que, en realidad, si no legitimabas la necesidad de determinados cargos... Yo creo que la que no estaba planteada como necesidad era la del inspector en realidad pero, la estructura ya la preveía. La nuestra... bueno, “para qué quiero yo coordinadores”. Esa fue la primer gran movida digamos, ¿no? Bueno, son necesarios. Y después desde la coordinación, yo creo que lo interesante ahí fue que no había nada escrito, nadie te podía decir “el coordinador tiene que hacer esto” porque*

*si bien estaba como una imagen de que éramos más o menos como los directores, en realidad, no tenemos nada que ver. Claro, vos pensás, el director dirige la escuela, la dirige, nosotros no dirigimos escuelas, tenemos zonas de trabajo. La circular que redacta Paola Dogliotti con relación al perfil del coordinador de educación física... me acuerdo que yo la llamé y le digo: " ¡Pa, qué buena que te quedó!". Y ella me dice: "en realidad, yo a lo que me dediqué es a tomar las cosas que ustedes me contaban y hacerlas reflejar y refleja eso". Entonces hay una construcción del rol del coordinador y del cargo [...] donde el rol del coordinador fue una construcción nuestra<sup>49</sup> y ahí ya no tanto del Consejo. Si vos tenés que poner una cabeza es Infamilia... (E3).*

Más allá de lo anecdótico, este caso sirve para pensar la relación entre la variación contingente y la determinación esencial (Laclau y Mouffe, 2015, p. 136). Aunque no cabría analizar lo social como la pura dispersión o sinsentido, tampoco puede construirse un objeto social como algo dado de manera unívoca. Hay lógicas que escapan a la acción deliberada y transparente de los sujetos y es en el encuentro de los sujetos en un contexto relacional e histórico que contiene ciertas sedimentaciones sobre los modos de ser maestro, profesor, director e inspector que se disputa la construcción de nuevos roles que modifican las lógicas más instauradas a la interna de las instituciones. Allí es donde radica la posibilidad del coordinador como algo *nuevo* que rompe algunas de las lógicas hegemónicas del trabajo escolar.

Esto es reforzado en palabras de uno de los técnicos del Programa Infamilia en el CEIP, para quien esa lógica territorial no se instaló sin resistencias, ni de una vez y para siempre.

*...los coordinadores en cierta medida empezaron a instalar una lógica que en realidad era como una lógica territorial pero que no estaba inscripta dentro de la institucionalidad de Primaria. Entonces, el tema es que no existía la figura del coordinador. Y ahí fue como toda una discusión acerca de inspector sí o coordinador. Y creo que la opción para la institucionalización fue el pegarse a la estructura que ya existía de Primaria, que es la que reconoce la jerarquía. Los actores para tener legitimidad optaron por esta vía en lugar de mantener esa relación de externalidad que me parece que de alguna manera tensaba a pensar otra forma de trabajo distinta y otra manera de trabajo, incluso a nivel territorial, no tan jerarquizada... porque la relación entre coordinador y los profes era distinta de la de un Inspector y la de los [maestros]. Me parece que era algo potente, digamos. Que era la lógica muy parecida a la que tenía el enlace territorial con los maestros comunitarios. Totalmente, era como más el actor externo, por más que el coordinador estuviera adentro, ¿no? del sistema y contratado por el sistema. Pero, creo que era como, entre el inspector y el enlace territorial del Abrojo<sup>50</sup>, creo que el coordinador está en un punto intermedio (E5).*

De nuevo, se entreteje discursivamente un nudo de sentidos sobre las potencialidades de este nuevo actor para romper con algunos aspectos fuertemente sedimentados al interior de la institución. Es

---

<sup>49</sup> Refiere a un grupo de docentes de educación física que fueron los primeros coordinadores y serán identificados como un *grupo impulsor*.

<sup>50</sup> Organización no gubernamental sin fines de lucro.

nombrado como un actor externo que a su vez es parte de la institucionalidad. Esa *externalidad* puede vincularse con la idea de que la coordinación técnica de Infamilia en el CEIP rompe en alguna medida con las lógicas endogámicas del sistema. Sin embargo, ya se vislumbra aquí, y será foco de análisis del siguiente apartado la forma en que muchos de estos elementos rupturistas fueron progresivamente pulidos y asimilados a las formas más naturalizadas y jerarquizadas de Primaria.

### **5.2.3. Sistematización de experiencias docentes**

Otra de las señas de identidad del Programa Maestros Comunitarios es la centralidad de la figura del docente, es él quien reflexiona y desarrolla estrategias sobre su propia práctica. Además, hay una intencionalidad deliberada de la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP de que en la implementación se comenzara por los maestros, pensando en su capacitación y acompañamiento de la tarea, para luego diseñar jornadas con directores y, por último, con inspectores. En opinión de uno de los técnicos del programa, este proceso (inverso al naturalizado al interior de la institución) impactó en la implementación de la educación física.

*Creo que la estrategia de la cual hubo una apropiación por parte de la coordinadora también, de Graciela, creo que la estrategia de implementación de Maestros Comunitarios sí creo que influyó en la forma en que se pensó incluso la institucionalización de la educación física. Entonces, te diría por ejemplo por dónde se empezó. En realidad la estrategia política, por ejemplo Maestros Comunitarios, empezamos por los maestros y no por los inspectores. Los inspectores fueron el último actor al cual se recurrió, en general el sistema hace al revés y Maestros Comunitarios empezamos desde... porque esto fue un aprendizaje del Abrojo que se traslada... (E5).*

Hay un fuerte énfasis en la generación de instancias de discusión colectiva e intercambio de experiencias docentes. Ese eje de trabajo se materializa en dos tipos de actividades: instancias de intercambio y sistematización de experiencias, complementado con las publicaciones en la revista “Andamios” y “Hacer escuela... entre todos” (Almirón, Curto y Romano, 2008, p.22). El trabajo con los docentes implicó el trabajo sobre *la escritura del caso* de manera de jerarquizar la reflexión docente. La conjunción de maestros comunitarios y educación física bajo esta coordinación, que posee una mirada técnica y de alguna manera exterior a la institución, posibilitó un recorrido diferente donde el acento estuviera en la tarea pedagógica de los docentes.

Incluso, para el caso de educación física, la figura del coordinador ya prevé la función de estimular a los docentes al registro y sistematización de experiencias de trabajo (ANEP-CEIP, 2014, p. 28)

y también se resalta la realización de dos publicaciones de la revista “Hacer escuela... Miradas docentes desde la Educación Física” (en 2011 y 2013) como forma de enriquecer la disciplina (ANEP-CEIP, 2014, p. 23).

En la opinión de un docente de educación física al respecto del trabajo coordinado con maestros comunitarios se refuerzan algunos de estos elementos:

*Es decir, yo creo que se potenciaron los dos. También los maestros comunitarios fueron a, esta es una impresión totalmente mía, los primeros maestros comunitarios fueron a un campo que tampoco conocían, que fueron accediendo con... en aquel entonces se trabajó con una ONG, el Abrojo, también fueron creciendo del mismo modo que crecimos nosotros y mucha de la pauta de trabajo de la educación física desarrollada en coordinación con el maestro pero, nosotros podríamos aportar desde nuestra disciplina. Aprender a coordinar actividades, como podés hacer hoy, fue un aprendizaje, que probablemente haya tenido más errores que certezas, ¿no? Hoy en día es mucho más fácil en el sentido de que vos tenés un marco de referencia que es el programa, hay más bibliografía, hay trabajos de compañeros que han hecho aportes importantísimos. Hubo una intención de hacer algo sistemático en la revista Hacer Escuela, que hubo dos ediciones desde miradas desde el patio, con educación física, que mostró cuestiones desde lo práctico pero también un aporte teórico (E6).*

En este momento particular e inicial, se construye de manera precaria una serie de vinculaciones entre maestros comunitarios y educación física que luego parecen diluirse progresivamente. Quizá, uno de los rasgos que logra institucionalizarse es la apuesta a la escritura del caso por parte de los docentes de educación física y su socialización en las jornadas de “Construcción de Saberes desde la Escuela<sup>51</sup>” (ANEP-CEIP, 2014, p. 38).

### **5.3. Crónica de una asimilación**

Desde la perspectiva de los entrevistados, al mismo tiempo que se resaltan como novedosos algunos elementos de esta institucionalización de la educación física en el CEIP, se entrevistó que lo más disruptivo de estos es progresivamente asimilado a las formas más instituidas. Son maneras que parecen propiciar movimientos instituyentes, que tensionan las estructuras pero, tienden a ser asimiladas. En palabras de diferentes actores, ese es uno de los mayores riesgos tanto para el PMC como para lo analizado para el caso de la educación física en la escuela.

Particularmente sobre el PMC, la dificultad mayor está identificada en el logro de un equilibrio entre la institucionalidad de Primaria y las características del Programa:

---

<sup>51</sup> Para una aproximación mayor sobre estas jornadas, ver: Dogliotti (2012, p. 8).

No se trató solamente de formar a los maestros comunitarios para que transmitieran la experiencia en su escuela, sino que desde el comienzo supuso pensar cómo institucionalizar un nuevo rol en un marco institucional al que debía ajustarse sin perder su identidad como Programa. Se visualizan entonces algunos riesgos. Un proceso de adaptación exitoso podría conducir a una asimilación de las prácticas del hacer del maestro comunitario a aquello que se realiza habitualmente en las escuelas. En este caso el éxito podría volverse contra el Programa, puesto que se podría diluir la especificidad de su intervención. Por otro lado, la integración de un Programa que definiera pautas demasiado rígidas, aunque podría garantizar una cierta identidad de éste, probablemente condujera a su fracaso en el tiempo en la medida que al no integrarse a la dinámica cotidiana de la institución escolar lo mantendría como un “cuerpo extraño” que en cualquier momento podía ser expulsado. El desafío planteado en el proceso de implementación fue, entonces, cómo lograr un equilibrio entre identidad y flexibilidad (Almirón, Curto y Romano, 2008, p. 23-24).

Para el caso de la educación física, además de aquellos aspectos emparentados con Maestros Comunitarios, también se plantea el riesgo de deshabilitar, mediante la progresiva institucionalización, aquellas rupturas que introduce el *profe* con una impronta diferente a la de las maestras y que plantea formas y contenidos diferentes para el trabajo escolar.

*Fue un trabajo arduo porque había que romper una estructura de Primaria que de por sí tiene la característica de ser una estructura rígida, piramidal, con unas lógicas muy instaladas. Entonces ahí, una cosa que habla Romano que me parece interesante, es esta cosa de ingresar a Primaria sin perder la tradición. Creo que esa batalla está perdida hoy. Había como una cosa que había que ser como es Primaria para legitimar la educación física adentro de la escuela. Y esto más a nivel de la constitución orgánica de Primaria, entonces las jerarquías, qué se puede y qué no se puede hacer, cómo se construyen los salarios, etc. Eso sigue existiendo hasta el día de hoy. Siendo profesor de educación física tengo que hacer esto porque lo hace la maestra, entonces, me legitima. Y hay una parte que tiene que ver con nuestra tradición, con nuestro tipo de actividades, del cuerpo en movimiento, de un montón de cosas que en la escuela a veces no las quieren sostener porque trae complicaciones para el punto de vista de Primaria. Entonces, a mí me parece que hubo un camino de legitimar la educación física, más allá de que esté dentro del Programa, que tiene que ver con la gestión institucional, que hace que cada vez más la educación física parezca más a un maestro que nuestra propia impronta [...] Creo que estamos perdiendo mucha potencialidad por ello (E7).*

Esta paradoja entre asimilación y desestructuración da cuenta de la lógica de la tensión irresoluble de lo social (Buenfil, 2011) a partir de la cual el vínculo entre necesidad y contingencia no es pasible de resolución. Es decir, ambos procesos conviven, por tanto, hay un movimiento rupturista que al mismo tiempo se va diluyendo.

*Entonces, creo que ahí hubo una sacudida y ellos nos sacudieron. La estructura de Primaria, con sus cosas a favor y sus cosas terribles también se nos va metiendo. Entonces, ahí hay una tensión creo que muy fuerte [...] para mí no hay forma de detener las ruedas sociales, o sea, o avanzan o se estancan un tiempo pero después retroceden. Pero no te podés quedar en una meseta en tiempo eterno. Yo creo que hoy lentamente vamos con un tema de retroceso. Tiene que ver con que muchos profes se nos van, se nos están yendo muchos profes, no solamente en Montevideo sino también en el Interior, y también con un tema de las estructuras más duras, cuanto más arriba te vas, hay un pensar las estructuras como un "arriba" además, no*



*hay forma de pensarlas en paralelo, todo es jerárquico, todo el mundo manda. En eso la educación física tiene algo interesante, nosotros no obedecemos a los inspectores, en el sentido de obedecer porque está la orden. En cambio, Primaria es orden (E3).*

En las diversas entrevistas está presente la necesidad de disciplinar a los profesores para *integrarse a la dinámica cotidiana de la institución escolar* -como se expresaba para el caso del PMC- y no correr el riesgo de ser expulsado.

*Vos institucionalizás pero para institucionalizar en general los elementos más disruptivos tienden a limarse para que el sistema pueda asimilarlos (E5).*

Además, se señala reiteradamente la prioridad para autoridades y algunos docentes de generar una estructura que permita una carrera funcional dentro de Primaria así como atender a la preocupación sobre la supervisión de las actividades de educación física. Ello será explicitado de diversas maneras en los siguientes apartados.

Específicamente, la lógica territorial analizada para la figura del coordinador de educación física - en la medida en que produce un quiebre- es objeto de diferentes intentos de acoplamiento a otras maneras y actores ya instaurados. Esto es ya señalado como un riesgo en el artículo de Dogliotti (2012):

Uno de los desafíos en la construcción de toda política de gobierno, en nuestro caso, educativa, es que los cambios que impactan y se llevan adelante en un momento determinado -con la fuerza y el riesgo que implica la entrada de algo nuevo a la inercia institucional, en este caso, la Educación Física y en especial, el Coordinador de Educación Física- , no terminen siendo fagocitados por la estructura anterior, sin posibilidad de mantener en el tiempo, la riqueza y dinámica del movimiento instituyente que originó esos cambios (p. 12).

Una de las formas de asimilación que se produjo es la equiparación en el año 2012 del Coordinador de Educación Física a las tareas del Director, por lo que este pasa a ser “Director Coordinador” y, a partir de 2013, integra las juntas calificadoras de sus docentes (ANEP-CEIP, 2014, p. 27). Sin embargo, ante las “Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP. Quinquenio 2010-2014” en las que se propone transformar los cargos de Coordinador a Inspector por lo que la estructura se conformaría únicamente por inspectores y profesores, hay fuertes resistencias por parte del colectivo a esa decisión “...entendiéndose que la tarea del coordinador era insustituible por ser el primer eslabón de la cadena de orientación al docente en territorio” (ANEP-CEIP, 2014, p. 16) y ello queda sin efecto. Este es quizá otro de los movimientos que dan cuenta de esta tensión permanente entre institucionalización y *otra forma de hacer escuela*.

### 5.3.1. Disciplinar a los profesores

Con relación a las tensiones señaladas a lo largo de este capítulo, se identifica en la palabra de los entrevistados que, a la vez que se construye una mirada sobre los docentes de educación física como una figura nueva con una idiosincrasia diferente y más flexible -en contraposición a una imagen de Primaria como una institución rígida-, se reitera una y otra vez la necesidad de que se produzcan algunos mecanismos disciplinarios que normalicen la tarea del *profe* al interior del CEIP.

*Hubo de todo, se abrieron puertas pero también era... muchas veces ocurría esas miradas de un bicho raro, ¿no? Con idiosincrasias muy distintas a lo que es el maestro. El maestro en la escuela tiene como toda una historia y sabe cómo relacionarse y cómo... O sea, el llegar en hora, el no faltar y si tenés que faltar, avisar con tiempo. Esas cosas el profesor no las tenía y muchas veces se generaban problemas por eso. "Pero cómo puede ser que el profesor falte y no avise", por ejemplo. Incluso, en las movidas en las inspecciones también, son como movimientos distintos y vínculos distintos. En realidad, mucha gente le tomó como simpatía a esa manera como más natural de relacionarse, a esa es otra mirada... Cuando tomamos concursos, los funcionarios de concursos que van con nosotros y ven cómo nos vinculamos con el concursante, al principio se asombraban porque decían: "los saludan, es un vínculo más llano" y, les parecía como raro, después de a poco como que están entendiendo que hace bien (E4).*

Al mismo tiempo que esa mirada de *bicho raro* se relaciona con la generación de vínculos más horizontales -que para la entrevistada *hace bien*-, también se resaltan la falta de puntualidad y asiduidad como algo a trabajar con los docentes. Incluso, esto se traduce en un documento que llegó a todas las escuelas en mayo de 2009, titulado *La Educación Física en la escuela*<sup>52</sup>, en el que sobre el Profesor de Educación Física, entre otras cosas, se explicita: "En caso de inasistencias o impuntualidad el Maestro Director de la escuela realizará los registros, acciones y comunicaciones que correspondan por tratarse de un docente bajo su supervisión directa (de la misma forma que todos los docentes del centro)". En la vida moderna, al interior de las instituciones (entre ellas las escuelas o el CEIP para este caso particular) predominan las disciplinas en la medida en que reglamentan y prescriben qué es lo que se debe hacer y circunscriben un espacio dentro del que actúan algunos mecanismos de poder (Foucault, 2006, p. 66).

Al reconstruir el recorrido que hace a la presencia del *profe* en las escuelas, puede retomarse lo mencionado en el primer capítulo de análisis (capítulo 4) al respecto del carácter *caótico* de la

---

<sup>52</sup> Documento sin referencia, de circulación interna a las escuelas.

ERD para alguno de los entrevistados. Esto puede entrelazarse con la idea de que no para todos los docentes eran iguales los acuerdos de cómo cumplir sus tareas en las escuelas.

*¿Cuáles fueron las dificultades mayores en ese momento? Primero, es un cambio de cultura institucional dentro de las escuelas y también de cultura del profesor de educación física, el entender esta nueva mirada de qué se espera del docente dentro de la escuela. No hay que olvidarse en ese momento que las escuelas que estaban atendidas eran solo de cuarto a sexto en la mayoría de los casos, que ahí sí el modelo de docente era de que “vengo, doy mi clase y me voy”; o sea, era solamente una clara intervención dentro de la escuela [...]Y también la cultura del profesor, el profesor tampoco estaba acostumbrado a estar dentro de una escuela y sumarse a un colectivo docente de maestras o maestros, había una tradición de que “bueno... yo arreglo el horario con la directora” y entonces se generaban todo tipo de acuerdos que no iban en relación a aportar a este sentido de ser parte de la escuela. Entonces, en el primer momento, me parece que hubo que quebrar con dos culturas bien distintas, queriendo crear una nueva cultura (E7).*

Esta *nueva cultura* implica la reglamentación de manera unívoca de la tarea de los docentes de educación física en una especie de adiestramiento progresivo y control que limen los elementos más disruptivos. Se trata de procesos de normalización disciplinaria en los que, a partir de un modelo óptimo, se intenta ajustar *las gentes, los gestos y los actos* a ese modelo. A partir de allí, se diferencia lo normal de lo anormal, lo esperado de lo no esperado (Foucault, 2006, p. 75-76). De alguna manera, a partir de una serie de prescripciones, se produce una *normación* -para enfatizar la centralidad de la norma- sobre los docentes de educación física en la que se intenta determinar cómo es un profesor de educación física *normal* dentro de la institución y cuál se aparta de los parámetros esperados.

Incluso, en opinión de la coordinadora de Infamilia en el CEIP, algunos docentes -los menos- no fueron capaces de integrarse a los procesos que involucraron la construcción de una nueva mirada sobre el rol del docente de educación física al interior del CEIP.

*Y convivir con otro rol. Entonces, esos son procesos que hubo que hacer, que hasta interpelaron a algunos profesores que dijeron: “yo así no trabajo”. Pero la gran mayoría lo comprendió, lo entendió, lo trabajó... y hay como un grupo impulsor que por algo fueron los primeros coordinadores (E1).*

Desde diversas miradas, se configura discursivamente la necesidad de que algunas responsabilidades sean asumidas por los docentes de educación física que, en opinión de la

Directora General del CEIP, se logra pero no sin dificultades. Además, se explicita al detalle<sup>53</sup> en qué consisten esas tareas a atender.

*Al principio hubo que explicitar y decir: “No. Es un docente”. Porque no es maestro y llega a un lugar donde durante 100 años los únicos que estaban considerados como docentes eran los maestros. Entonces, a las reuniones semanales, a las salas de docentes tenía que venir también, y se fue incorporando esa figura nueva que es una de las cosas que no todos los profesionales lo lograron. A qué otros profesionales me refiero: a los psicólogos, a los asistentes sociales, quizá por el papel distinto. Esta integración, porque integrarse también implica asumir responsabilidades, es responsable de todos los niños igual que todos los maestros. No solo de la hora que está y después me voy, tener que venir a los actos, preparar las fiestas y todo eso que no es un detalle que fue sencillo pero, se logró (E8).*

Para uno de los entrevistados, algunas de las dificultades para ocupar este lugar se deben a vacíos en la formación en educación física al respecto de ser educador y trabajar colectivamente dentro de una institución educativa.

*Bueno, aquí el problema es si los profesores de educación física en nuestra formación aprendimos a trabajar en las escuelas o solo aprendimos a dar clases, que es diferente. Es decir, tiene que saber cómo trabajar en la escuela, tener la habilidad de escuchar y no imponer, de trabajar en equipo, de trabajar colectivamente, de fundamentar sus opiniones. Pero, en el instituto no le enseñaron eso. Entonces, ese trabajo que va más allá de lo específicamente profesional y que va al espíritu del educador: cómo hablar con padres, cómo escuchar, cómo resolver un problema, un conflicto en la clase, todo ese tipo de cosas que no son solo enseñar la voltereta... (E2).*

Más allá del señalamiento de aquello que al docente de educación física le falta –o en lo que ha de ser instruido para llevar adelante su tarea dentro de Primaria-, se configura precariamente un nudo de sentidos sobre cierta impronta particular relacionada con formas menos rígidas de comportarse. Sobre la apertura que el ingreso de esta nueva mirada propició, vale la transcripción de una anécdota al respecto de una de las *pequeñas grandes cosas* que se generaron:

*Yo creo que en realidad es difícil ver el proceso hacia atrás pero, a Primaria la sacudimos y la seguimos sacudiendo. Desde cosas muy mínimas pero que en realidad reflejan mucho. Cuando nosotros asumimos de coordinadores hicimos una jornada en el ISEF. La cuestión es que, como Primaria fue protocolar, una de las inspectoras nos pidió para ir al ISEF, al lanzamiento. Era una inspectora departamental, en aquel momento nosotros no teníamos mucha idea [...] Entra y estaban todos los profes tirados en el piso, sentados, en las colchonetas. Entonces, yo venía entrando con ella y me dice: “¿ustedes se sientan siempre así?” Y yo miré y me costó entender, hasta que le digo: “Sí, fijate que este no es un ámbito para sentarse, es un ámbito para moverse. Entonces, cuando te sentás es una situación circunstancial”. Entonces, me dice: “nosotros tenemos mucho que aprender de ustedes y ustedes mucho que aprender de nosotros”. Y en realidad fue muy así. [...] Esas pequeñas*

---

<sup>53</sup> “...la disciplina reglamenta todo. No deja escapar nada. No sólo no deja hacer, sino que su principio reza que ni siquiera las cosas más pequeñas deben quedar libradas a sí mismas. La más mínima infracción a la disciplina debe ser señalada con extremo cuidado, justamente porque es pequeña” (Foucault, 2006, p. 67).

*grandes cosas. Porque esas son las que sacuden, todas las discusiones del programa, está todo bárbaro pero, la irrupción del profe de educación física desarmó estructuras, ellos saben que nosotros no somos iguales, los obligó a girar y creo que a muchos les permitió cosas que deseaban (E3).*

Al tiempo que las formas naturales de moverse, sentarse, comportarse de los *profes* tensionan las formas naturalizadas en Primaria, cabe resaltar el señalamiento de la inspectora para quien los docentes de educación física tienen *mucho que aprender* del magisterio. La mirada del otro interpela, de manera relacional, la construcción de uno<sup>54</sup>; esto es, qué es ser docente de educación física dentro del CEIP es una construcción que se da a partir, también, de la mirada de las maestras, directoras e inspectoras. Aquí debe pensarse que estos procesos se dan en múltiples sentidos y que las formas naturalizadas de ser docente de educación física seguramente interpelan a los actores y jerarquías de Primaria en sus maneras más tradicionales.

### **5.3.2. Preocupación por la estructura funcional y las condiciones laborales**

Otro de los aspectos que dan cuenta de la progresiva institucionalización de la educación física en el CEIP, remite a las diferentes maneras en que poco a poco esta fue pegándose a las formas estructurales de la institución: definiciones sobre el establecimiento de una carrera funcional para los docentes del área, concursos y efectividades, concentración de los rubros en el CEIP y una progresiva centralización de las tareas de supervisión también a la interna de Primaria.

*Pero una vez aceptado, definido esto, empezamos a ver la cantidad de vacíos que había porque no había programa de educación física, no había un plan de educación física y no había una estructura organizativa que incluyera al docente, al profesor de educación física [...] Primaria es muy estructurada y estoy hablando de estructura organizativa, tómese para el sentido que más le guste. Pero sin duda que Primaria tiene eso como uno de sus rasgos de identidad. Es muy transparente y muy firme en la definición de su estructura organizativa y entonces tiene desde distintas áreas, está el área de educación inicial, la educación especial que atiende todas las discapacidades, el área de las escuelas de práctica donde se hacen las prácticas y el área de la educación común en general. Y, entonces, ahí hubo que pensar... En esa estructura, abrir un lugar y reestructurar, hacer un movimiento para darle cabida al área de la educación física. ¿Y qué es esto del área de educación física? Es que el profesor de educación física pueda hacer su carrera docente en una nueva estructura (E8).*

---

<sup>54</sup> Además, aquí se refiere a la construcción imaginaria a partir de la que el ser *profe* de educación física presenta una serie de rasgos pero que, desde la perspectiva de este trabajo, es imposible de resumir y encapsular en un listado. Las diversas posiciones de sujeto, entre las que se construyen las posiciones de docente de educación física, no siguen ninguna forma de linealidad o literalidad última y son permanentemente desbordadas por un exterior discursivo que las subvierte. “Pero es también evidente que el análisis no puede quedarse simplemente en el momento de la *dispersión*, ya que la “identidad humana” no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 158).

En lo expresado por la Directora General de ese momento hay un elemento que da cuenta de una lógica paradójica; para propender a la estructuración del área de educación física hubo que abrir, repensar y movilizar las estructuras de Primaria. Esa reestructura fue parte de un proceso gradual en el que los inspectores del ministerio supervisaron a los docentes que trabajaban en las escuelas hasta tanto no se creara el escalafón necesario en el CEIP.

*Uno de los grandes problemas que teníamos eran los inspectores. Los inspectores no sabían eso. [En referencia a que el profesor era un actor más del colectivo docente] Eran colegas que venían y hacían una inspección meramente rutinaria sobre cómo estabas vestido, si habías entendido las indicaciones, si habías llegado en hora pero, no les preocupaba lo otro. Bueno, eso fue una gran preocupación, algunos no lo entendieron nunca. Otros, sí, gente con gran capacidad, Irene Weiss por ejemplo sí entendió pero, otros no. Y al poco tiempo hubo que sacarlos. ¿Por qué? Porque eso era provisorio hasta tanto se armara el aparato y el aparato demoraba (E2).*

Ante la consulta sobre las resistencias a la integración de la educación física, aparece nuevamente la figura de los coordinadores como actores que desacomodan y que, por tanto, su lugar fue objeto de disputa política. Las discusiones sobre ello -por ejemplo, si los coordinadores debían informar provisoriamente sobre la calificación anual de los docentes- forman parte, según la coordinadora técnica de Infamilia en el CEIP, del camino recorrido para la construcción de una escala de autoridades y grados propios del área.

*...las primeras resistencias fueron cuando nosotros dijimos... y ellos decían: “bueno pero, ¿quién va a supervisar y ponerles la calificación?” Porque acá somos los inspectores. El director ni que hablar que es quien informa de todo su colectivo, e incluye al profesor de educación física. Algunos directores se sentían como inhibidos de poder mirarlos y ahí los tuvimos que fortalecer. Pero, cuando nosotros empezamos a hablar de que nos parecía importante que empezara... porque fuimos despacito, fuimos cautelosos... que empezara a aparecer la figura del coordinador se dijo que no, que de ninguna manera, por ahí se escuchaban voces que decían “no, pero cómo... no, acá en Primaria quien supervisa, califica y pone la última palabra es el inspector”. Nosotros dijimos: “¡no! acá la línea tiene que venir por la construcción de una escala, de alguna manera, de autoridades y grados que va a tener que venir por el lado de los profesores de educación física. Y hubo sí muchas resistencias pero, también, empezó a aparecer gente que lo entendió. Y en eso tuvieron mucho que ver supervisores muy abiertos que ya lo tenían impreso y algunos inspectores departamentales muy interesantes que entendieron perfectamente para trabajarlo con su cuerpo inspectivo y que invitaron, nos invitaron a nosotros, invitaban a algunos profesores que tenían ya ese perfil para ser los primeros coordinadores. Y se entendió la importancia de este saber específico, que no competía sino que complementaba. Pero, nosotros tuvimos que hacer el camino, sí [...] Pero fue una pelea que valió la pena porque es un saber al cual yo respeto enormemente, enormemente, con quienes aprendí muchísimo, con quienes enriquecí mi formación y fui la primera que peleé porque “bueno, los coordinadores de educación física se van a elegir entre los profesores de educación física y los supervisores deberán elegirse entre los profesores de educación física (E1).*

Esa estructura organizativa única dentro de la misma institución también forma parte de las maneras de normalizar las tareas de los docentes de educación física. Sin embargo, esta normalización es anudada discursivamente a la habilitación de un lugar legítimo de la profesión al interior de Primaria.

*También hubo en esto la resolución de una dispersión de esfuerzos y la conciencia de que había que generar una vía de entrada única. Hasta tal punto que, los 100 y pico de docentes que teníamos nosotros trabajando en Primaria, los pasamos todos a Primaria y se ordenó, tuvo un efecto también normalizador, ordenador, de fortalecimiento institucional importante (E9).*

Sobre este pasaje de docentes del ministerio al CEIP, así como de la eliminación de modalidades de contratación por unipersonales dentro de Infamilia, se resalta el cuidado y atención a las condiciones laborales. Se configura la idea de que ha de evitarse en todo caso perjuicio alguno a los trabajadores y que ello fue objeto de negociación.

*La otra negociación muy importante también, yo quiero destacar esto porque es valiosísima para la historia de la escuela uruguaya y en lo que me tocó personalmente, es la negociación con el gremio, con el sindicato de los profesores de educación física. Porque todo el pasaje se trabajó con ellos: si era voluntario, si era obligatorio, en qué condiciones pasar, cuánto iban a cobrar, cuál iba a ser su carga horaria. De manera que se buscaba sin duda, y esto se cuidó muchísimo, que no hubiera perjuicio, que no se perjudicaran ellos en su carrera porque ellos podían quedar allá en la Dirección Nacional de Deporte. [...] Toda esta negociación lleva su tiempo y fue satisfactoriamente, yo hoy lo digo con satisfacción, con mucha satisfacción, pudimos hacerla no más larga de lo que corresponde y sin que se perjudicaran las condiciones en que ellos ya estaban trabajando, no solo salarialmente sino de carrera. Eso hubo que pensarlo dentro del escalafón, cuáles eran los distintos ascensos que podían lograr. [...] Y en ese momento que nosotros llegamos, estaban existiendo unas modalidades extrañas donde a ellos se les exigía que fueran empresa unipersonal y se lo contrataba como empresa unipersonal. Entonces nosotros dijimos, vamos a comprometernos a eliminar esa modalidad que no favorece la profesionalidad de estos docentes, profesores de educación física. Entonces, no fue fácil porque implicaba otro desembolso de créditos para incorporarlos. Bueno, que fueron los que tuvieron que concursar. Entonces, eso también fue un logro, que es un salario digno para una profesión que se cree que es altamente valiosa en la formación de nuestros niños (E8).*

De alguna manera, en esta tensión entre asimilación y desestructuración -irresoluble- se construyen ciertos sentidos que dan cuenta de que la educación física para integrarse a las maneras más institucionalizadas y legitimadas, hubo de fijarse a las formas más naturalizadas a la interna de la institución. Sin embargo, su materialización en una estructura funcional para el área mantiene algún sello distintivo que le da una impronta particular; en ello los cargos de Directores Coordinadores de Educación Física son un ejemplo paradigmático.

Este capítulo procuró recoger las maneras en que la educación física, al tiempo que irrumpe en el CEIP con un aumento exponencial en el número de docentes en las escuelas y reconfigura los espacios escolares y algunas dinámicas a la interna de la institución escolar, es asimilada bajo un proceso de progresiva institucionalización. De alguna manera, este pendular entre formas instituidas e instituyentes también será objeto de análisis en el capítulo siguiente, en ese caso, para las significaciones respecto a qué es educación física escolar.

## **6. Tensiones entre la lógica de la equivalencia y las disputas por las significaciones sobre educación física escolar**

Este capítulo se propone un análisis sobre algunos sentidos fuertemente sedimentados sobre la educación física escolar, en el entendido de que solo un análisis sobre las regulaciones puede permitir un análisis sobre las fisuras. Además, plantear algunas de las disputas que precariamente se configuran sobre sus significaciones como disciplina a ser incluida en la escuela.

La necesidad de fijaciones parciales de sentido solo aparece como limitación parcial del campo de la diferencia y, por lo tanto, resulta imposible constituir un sentido efectivamente totalizador. Esta idea de fijación parcial de sentido es potente para pensar a la educación física reducida a salud<sup>55</sup>, equivalente a la pura gestión de lo orgánico y al gobierno de las poblaciones en tanto tratamiento de los sujetos peligrosos. Allí la disolución del carácter diferencial de los elementos nunca podría ser completa ya que cada uno de los puntos subvierte los otros.

Es porque lo social está penetrado por la negatividad –es decir, por el antagonismo- que no logra el estatus de la transparencia, de la presencia plena, y que la objetividad de sus identidades es permanentemente subvertida. A partir de aquí la relación imposible entre objetividad y negatividad ha pasado a ser constitutiva de lo social. Pero la imposibilidad de la relación subsiste: es por eso que la coexistencia de sus términos no puede concebirse como relación objetiva de fronteras, sino como subversión recíproca de sus contenidos (Laclau y Mouffe, 2015, p. 172).

Entonces, si bien lo social no es totalmente posible tampoco es totalmente imposible. Allí las lógicas hegemónicas vienen a ser un intento por universalizar el campo de las diferencias. Se entiende relevante poner el foco del análisis en la deconstrucción de aquellas discursividades (en tanto materialidades; no remite a meros fenómenos lingüísticos sino a instituciones, rituales y

---

<sup>55</sup> Sin desconocer que hay diferentes perspectivas y disputas en las significaciones sobre “salud”, aquí estará reducida al tratamiento de lo orgánico.



prácticas de diverso orden) con pretensión de naturaleza sobre los fines de la educación física en tanto disciplina escolar y, además, dentro del marco de una determinada concepción de educación que se asienta en la armonización social a partir del trabajo sobre ciertas carencias. Supone problematizar al significante *salud* como constituyendo uno de los puntos nodales en torno al que las diferentes formaciones discursivas sobre educación física son fijadas; momento en el que ciertos significantes privilegiados fijan el sentido de la cadena significativa (Laclau y Mouffe, 2015, p. 152).

A pesar de estas concentraciones parciales de poder, la apertura de lo social es precondition de toda práctica hegemónica. “Si la sociedad no es suturada por ninguna lógica unitaria y positiva, tampoco nuestro conocimiento de ella puede suministrar esa lógica. Un enfoque «científico» que intentara determinar la «esencia» de lo social sería, en realidad, la primera de las utopías” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 187). La sociedad no es posible. En educación también es preciso dismantelar la idea de que algún proyecto pueda fundar necesariamente qué es o debiera ser lo educativo y qué no lo es (Buenfil, 1993). Una absolutización de la noción de salud (en el sentido antes mencionado) al momento de reconstruir las significaciones en disputa sobre la educación física escolar tampoco es posible.

Seguramente, las rupturas se encuentren en los intersticios de la política educativa, en las traducciones de las políticas y en las prácticas de educación física que generarán, quizá en el largo plazo, nuevas formas de devenir las políticas. Porque si hay algo en lo que las ciencias humanas han colaborado a comprender es que el mundo social es, necesariamente, contingente.

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. El primero, se propone la problematización de la equivalencia planteada entre educación física y salud; equivalencia presente en los antecedentes en la temática y en las discusiones y exposiciones de motivos que respaldaron la ley. El segundo apartado versa sobre la construcción de una educación física para el ámbito escolar, como *cosa escolar*, que se desprende principalmente de los textos de entrevista y articula con la problematización antes presentada. El tercero, plantea el establecimiento de posiciones diferenciales que articulan con diferentes ámbitos de producción de sentidos sobre la educación física escolar. El cuarto y último, da cuenta de la integración de los profesores al colectivo escolar a partir de la participación y la toma de la palabra; ello cierra el capítulo en la medida en que esta integración también construye qué es la educación física en la escuela.

## **6.1. Problematicación del carácter ideológico de la educación física escolar como equivalente a salud**

A partir del relevamiento de diferentes antecedentes en las indagaciones preliminares, se muestra que los principales argumentos oficiales construidos para legitimar la educación física escolar tienen un carácter fundamentalmente lineal. Estos presentan a la educación física como cuestión de salud e higiene pública que además posee diferentes utilidades sociales y, por tanto, es preocupación del Estado. Ello no es ajeno a las legitimaciones de la educación física en el sistema educativo en general.

Cuando se ha justificado el trabajo corporal dentro del sistema educativo o en ámbitos no formales, se lo ha hecho desde la perspectiva de la eficiencia del organismo en el mundo del trabajo o, en otros casos, como llamado moral a la práctica del deporte y la actividad física en tanto redentores de vicios sociales (Rodríguez Giménez, 2006, p. 124).

Específicamente, en el marco de la discusión sobre la obligatoriedad de la educación física para las escuelas primarias, se reafirma esta perspectiva que parece hegemonizar el campo. Tanto en Dogliotti (2012) como en Rodríguez Giménez (2013) se hace foco en las discusiones de la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento dadas en 2006 sobre la iniciativa de obligatoriedad de la educación física escolar. Allí se mencionan argumentos que retoman aquellos atribuidos en el Uruguay modernizador del '900<sup>56</sup>: la importancia del ejercicio físico; formar sujetos integrales, integralidad del sujeto para el desarrollo del cuerpo y la mente conformando una unidad. En última instancia, integralidad del ser que tenga entre sus fines la formación de una ciudadanía responsable y la regulación espontánea de los impulsos. Se dice explícitamente que la educación física es de utilidad social.

A más de una centuria de la Promulgación de la necesidad de la educación física como “elementos necesarios para la conservación de la salud y la vida” (Varela, 1876, apud Blanco, 1958, p. 311), se vuelven a reafirmar los mismos principios higienistas y en cierta medida eugenésicos al expresarse en el proyecto: “como se es reconocido, tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la Educación Física en la escuela pública” (POEFE, 2006, p. 6) (Dogliotti, 2012, p. 3).

---

<sup>56</sup> Es sugestiva la aclaración que realiza Rodríguez Giménez al respecto: “Pero lo particular de esta referencia no está en que se cite a Varela para mostrar los antecedentes de una preocupación pedagógica, sino en la ambigüedad del lugar al que se destina la cita: los enunciados varelianos se filtran más o menos indistintamente entre los fundamentos por los que hoy sería necesaria la educación física obligatoria. Esto podría entenderse como la parte menos refinada del neohigienismo actual” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 109).

Es una cuestión de Estado: gobernar el cuerpo de los niños, ejercitarlos, mantenerlos sanos, forjar su voluntad, obligarlos a la actividad física es una preocupación manifiesta por parte del Poder Ejecutivo y de senadores y diputados de distintos partidos políticos. Como se afirma en el informe de la Comisión de Educación y Cultura, la “propuesta apunta principalmente al término de la integralidad del sujeto, en la que ningún aspecto del ser humano quede librado al azar” (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, diciembre de 2006). Si la mente será educada intelectualmente, el cuerpo también será educado y gobernado, para que nada quede librado al azar y todo pueda ser debidamente controlado. La visión típica de la educación y la enseñanza como instancia de gobierno total de los individuos se despliega sobre ese resto que la enseñanza primaria tenía relegado: el cuerpo (Rodríguez Giménez, 2013, p. 111).

La educación física se legitimaría desde argumentos que provienen exteriores a su propio campo, al servicio de otros fines.

Las legitimaciones heterónomas son [...] de carácter instrumentalista (al servicio de la salud, de generar hábitos higiénicos, de desarrollar sentimientos cívicos, etc.) y funcionalista (garantizando la funcionalidad del sistema, ayudando a prevenir disfuncionalidades y conflictos) (Torrón y otros, 2010, p. 9).

Ello, de algún modo, es reconocido por actores del campo de la educación física:

*Es como una educación física vicaria, es decir, es una educación física que en vez de tener sus propios objetivos, toma objetivos de otros. En educación física pasó siempre eso porque a toda disciplina nueva le pasa eso. Entonces, nos apoyamos en los militares, en los médicos, en los psicólogos, en los maestros, en los psicomotricistas, en lo social, en los sociólogos, o sea, ahora en los estudiantes de la Facultad de Humanidades. O sea, hemos ido permanentemente cayéndonos en esas derivas (E2).*

Tanto en la exposición de motivos que fundamenta la ley como en las argumentaciones parlamentarias sobre el tema (Cámara de Representantes, 2007 y 2006) se aprecia la sedimentación de ciertas nociones de sentido común sobre la educación física y la institución escolar<sup>57</sup>. A lo largo de las transcripciones se reiteran argumentos higienistas, moralizantes, así como con relación al hábito de trabajo, en su carácter democratizador e integrador. Otros argumentos ponen el foco en la educación integral para el desarrollo del cuerpo, la mente, los sentimientos y el carácter<sup>58</sup>.

La educación física se legitima por evidencias del sentido común que se presentan de manera no problemática y natural para todos, excepto desde una crítica teórica del propio campo -tal como

---

<sup>57</sup> Según Bratch (1996) “...la cuestión de la legitimación de la EF en la escuela no es objeto de investigación en EF, ni tampoco se problematiza. Se acepta la imposición de su contenido a partir de afuera. Es interesante notar que, en un régimen autoritario, la legitimidad se confunde con la legalidad [como puede ser el caso de la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza media para el caso uruguayo]. La última [legalidad] tiende a subsumir a la primera [legitimidad] y, así, esta cuestión es resumida a un problema de legalidad de la EF. [...] Es claro que la EF, para buscar legitimidad en la escuela, echó mano a una amplia gama de objetivos” (Bratch, 1996, p. 26-27).

<sup>58</sup> Desde esta perspectiva teórica, es imposible dar cuenta de una linealidad unívoca en las diferentes intervenciones.

plantean varios de los antecedentes en la temática-. Una crítica teórica, en principio, parece ser la vía para romper con algunas de estas cadenas que suman unos razonamientos a otros. Para Buenfil (2006) el uso de la teoría permite tener un referencia conceptual que se aparte de las nociones de sentido común en la temática, es decir, permite interrogar o problematizar aquello que se muestra como inmediato. Admite la sospecha sistemática que permita la comprensión de aquellas lógicas excluidas y el porqué de su exclusión, así como entender las condiciones de significación del corpus que es parte de nuestra investigación. En la universalización de la educación física, ¿qué quedó dentro y qué quedó fuera?

En las discusiones parlamentarias se referencian datos estadísticos que se desprenden objetivamente de la Encuesta sobre hábitos deportivos para Uruguay de 2005 (del Instituto Nacional de Estadística); la introducción de estos puede pensarse como vinculada a la validez y prestigio que posee este tipo de conocimiento como dato transparente de la realidad. Puede pensarse que se toman datos sobre hábitos deportivos para justificar la educación física ya que es un conocimiento estadístico; legitimado, incuestionable, que crea realidad. Para el caso en cuestión, las justificaciones están dadas a partir de la relevancia de la formación de ciudadanía para sectores vulnerables de la población en función del mejoramiento en el acceso a la práctica deportiva. Así, se significa equivalencialmente educación física a deporte, lo que se suma a la cadena de equivalencias que son naturalizadas. La educación física ingresa naturalmente a la escuela en tanto es saludable también porque educación física *es* deporte y el deporte trae consigo una serie de resultados moralmente saludables.

Asimismo, estas argumentaciones plantean otra serie de equivalencias que articulan diferentes elementos en torno a las disputas por las significaciones sobre educación física que es preciso destacar. Al volver sobre los antecedentes en la temática y con relación a las justificaciones sobre la declaración de obligatoriedad de la educación física, algunos autores explicitan: “Tabaré Vázquez no necesita convencer a nadie con su discurso, éste ya está legitimado, el deber ser de la educación física [...] ya está dado. La «opinión pública» ya lo sabe: «el deporte es salud»” (Torrón y otros, 2010, p. 10). Podemos ver que el soporte en el saber estadístico, médico, se muestra como un saber ya legitimado. A partir de este planteo, podemos decir que la articulación de diversos sentidos al significante *salud* produce anudamientos basados en su pretensión de neutralidad: se presenta como aparentemente innegable que la educación física es una práctica relevante socialmente en tanto saludable, es así que un particular deviene en universal difícilmente

desmontable<sup>59</sup>. En este caso, ¿es *salud* un significante vacío que aglutina múltiples representaciones? “Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado -es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996, p. 75). Dentro de la expresión *la educación física como saludable*, pueden anularse las diferencias que representan variadas significaciones tales como: modificaciones orgánicas y fisiológicas producidas como efecto de la realización de actividad física; resultados moralmente positivos en tanto el deporte es normativamente bueno; formación del carácter y docilidad que corresponden al esfuerzo físico o al subsumir la personalidad individual al equipo, atención a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social a partir de la participación en actividades formalizadas de mayor interés, entre otras posibles.

La visión de lo educativo antes presentada puede analizarse en términos de Laclau (1993)<sup>60</sup> como ideología, donde aparece la voluntad de totalidad de un discurso totalizante que no reconoce el carácter precario de toda positividad. “Lo ideológico consistiría en aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a sí misma sobre la base del cierre, de la fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de las diferencias” (Laclau, 1993, p. 106).

Entonces, higiene física e higiene moral se vinculan de manera natural y se fija una idea sobre lo educativo que se presenta como aporética. La salud aparece como corolario de otros fines, como parte de un proyecto educativo sin fallas, donde un cierto *neohigienismo* actual deviene necesariamente en el mejoramiento de ciertos resultados educativos y sociales.

Rodríguez Giménez (2013) refiere al *neohigienismo* como el conjunto de acciones estatales centradas en el gobierno del cuerpo actualizadas para el contexto contemporáneo; la prohibición de fumar en espacios cerrados, el programa multidisciplinario “Knock Out a las drogas” promovido por la Junta Nacional de Drogas y la Federación de Boxeo. Según el autor, en ellas se conjugan la salud individual y de la población, la moral individual, los problemas sociales y la

---

<sup>59</sup> Se vuelve fundamental considerar que desde el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 2015) no podríamos referir a una totalidad discursiva cerrada y totalmente suturada, entonces, de lo antedicho no debiera trasuntarse una fijación absoluta de sentido. Sí hay intentos de totalización del campo discursivo cuya precariedad está dada por la permanente interpenetración de sentidos en disputa.

<sup>60</sup> Buenfil (1993) realiza un recorrido teórico en el que actualiza esta conceptualización de ideología específicamente para el campo de la educación. La educación también aparece como una “...formación discursiva específica que [...] [tiende a] autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado” (Buenfil, 1993, p. 6).

actividad física. Dentro de esta serie de políticas de salud, también se encuadra la obligatoriedad de la educación física escolar, en tanto atención a la salud de la población.

Según Dogliotti (2012) relacionado al análisis de la población en su conjunto, en Uruguay, la presidencia de la República llevó a cabo en los albores del siglo XXI una serie de medidas que apuntan, entre otros, a los consumos problemáticos y muchas veces ponen en relieve el vínculo positivo, analizado estadísticamente, entre realización de actividad física y/o deporte y la disminución de tales consumos. En esta línea, explica que también se fundamenta la universalización de la Educación Física Escolar desde elementos de orden biomédico e higiénicos.

Es decir, la obligatoriedad de la educación física se encuentra dentro del conjunto de medidas tendientes a atender elementos de la población que superan ampliamente lo referente a las prácticas de educación física, actuando sobre aspectos aparentemente alejados, en términos foucaultianos.

A su vez, Núñez (2005) explica cómo las tecnociencias sociales a partir del discurso neohigienista justifican los programas de intervención social diferencial sobre ciertas poblaciones y configuran la antítesis de la participación y la educación social. De alguna manera, para esta autora, la argumentación presenta un corrimiento desde el discurso médico -higienismo- al discurso del control social -neohigienismo-.

En el caso de la obligatoriedad de la educación física escolar se conjugan desde los discursos oficiales ambos sentidos. Por un lado, se prevé un futuro de exclusión para ciertos grupos en riesgo a partir de una serie de flujos estadísticos por los que la intervención se vuelve necesaria. Además, como se expresaba en los párrafos anteriores, se inscribe en una serie de políticas sobre la salud de la población. Este capítulo se propone problematizar esta relación aporética entre educación física y salud. En esta línea, es interés dar cuenta, más adelante, de las lógicas excluidas sobre la educación física escolar en las argumentaciones presentes en textos oficiales que puedan desprenderse de las diferentes entrevistas.

### **6.1.1. Exposición de motivos y discusiones parlamentarias sobre el Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar: distanciamientos de (alg)una disputa política**

La exposición de motivos que acompaña el Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar -a partir del que este proyecto se discute- consta de tres apartados (Cámara de Representantes, 2006): una introducción que fundamenta la educación física escolar, otro apartado que busca sortear la discusión constitucional sobre la autonomía de los organismos de enseñanza y la manifestación de *total* acuerdo ante la consulta a ANEP-CEIP sobre la iniciativa.

Por otra parte, según lo expresado por quien redacta la exposición de motivos, esta contiene los argumentos que debieron ser colocados allí por parte de la Dirección Nacional de Deporte con el objetivo de lograr el convencimiento de las demás autoridades de gobierno:

*Este resumen histórico fue redactado teniendo en cuenta que el receptor de la Exposición de Motivos eran los legisladores y no académicos. Personas que de repente son empresarios, funcionarios bancarios, profesionales, trabajadores, estudiantes universitarios, etc. Entonces, tenía que llegarle con algo que ellos conocieran (E2).*

Además, explica que son argumentaciones asentadas al interior del propio campo: “*El discurso histórico de los profesores tiene mucho de esto. Yo no salgo de la nada, simplemente apenas transmito lo que ya venía*” (E2).

En la misma línea, luego de reconocer que conviven diferentes legitimaciones sobre el deporte en edad escolar, el Director Nacional de Deporte de aquel entonces explica que se buscó fundamentar el proyecto de ley desde una perspectiva que tuviera los mayores niveles de consenso<sup>61</sup>:

*Porque yo creo que en ese proceso también se buscó apoyarse en lo que estaba validado y legitimado, no tanto lo que es una zona de disputa. [...] Buscando validaciones, legitimaciones. Y creo que fue útil porque se terminó aprobando por unanimidad en el Parlamento y los actores que tenían que participar para la financiación terminaron todos contribuyendo, no sin dificultades, pero sí contribuyendo a que en tres años pudiéramos cumplir con lo básico (E9).*

Ello tiene un impacto que se corresponde con el efecto buscado en esta exposición de motivos que, como también se analizaba para el caso de la ERD, abre la posibilidad.

Lo que se buscó con la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar fue generar un impacto y una fuerza desde los niveles de conducción de gobierno para la efectivización<sup>62</sup> e

---

<sup>61</sup> Esto puede vincularse al diagnóstico que realiza Mouffe (2011) sobre el actual clima pospolítico, en el que se niega lo político en tanto no se reconoce la dimensión antagónica constitutiva de lo político y la dimensión conflictual de la vida social en aras del consenso.

<sup>62</sup> Tal como la exposición de motivos declara, la educación física ya era obligatoria para la enseñanza primaria desde la creación de la Comisión Nacional de Educación Física. “Si bien la práctica de la educación física en las escuelas estaba prescrita por ley desde los inicios de la conformación de la CNEF, esta ley es una forma de construir política pública que el gobierno adoptó para llegar a la concreción de una demanda que nunca se había efectivizado” (Dogliotti, 2012, p. 2).

implementación de la educación física en todas las escuelas públicas del país. En el período comprendido entre los años 2005 y 2010, hubo un incremento de 157 a 975 profesores de Educación Física; y de sólo contar con 160 escuelas con educación física en el año 2005, se logró a finales de 2010, 1016 escuelas públicas con educación física (CEIP-Infamilia, 2011). El mandato por ley se ha cumplido en relación a las escuelas urbanas, no así [...] para las escuelas rurales del país (Dogliotti, 2012, p. 4).

De esta manera, lo que se encuentra articulado en ese texto (Cámara de Representantes, 2006) busca una fundamentación que se distancie de toda disputa posible. En tal sentido, se construye un hilo argumental cargado de nociones sedimentadas sobre la educación física escolar en donde el significativo *salud* produce un efecto totalizante. Algunas de las expresiones que se conjugan allí son: “mejorar la salud y el crecimiento de los niños”, “Incorporar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de actividad física que tienda al logro de una actitud tendiente al mantenimiento y desarrollo de la salud”. Además, se establecen una serie de equivalencias en torno al normal desarrollo, desempeño motriz y desempeño ciudadano: “desempeño ciudadano satisfactorio y responsable”, “desarrollo de la persona a través fundamentalmente de la motricidad”, “disfrute de sus posibilidades motrices”, “dominio de patrones motrices básicos”, “relaciones equilibradas y compartidas con los demás”, “contribuir a superar las dificultades que puedan interferir en el desarrollo normal, tanto del punto de vista anátomo-funcional y perceptivo-motriz, como del afectivo social”, “consolidar una sana autoestima”.

La relevancia de la salud se presenta como un argumento indiscutible. Además, diferentes sentidos son vaciados de su dimensión diferencial y estas diferencias son disueltas en cadenas de equivalencias. El privilegiar la lógica equivalencial es lo que posibilita la hegemonización de un campo de disputa. En este caso, las disputas en torno a las significaciones sobre educación física escolar se resuelven cómodamente en ocasión de la relevancia de la salud para el imaginario social. Sobre la importancia de los significantes vacíos para la política, Laclau (1996) explica que “La función de representar al sistema como totalidad depende, en consecuencia, de la posibilidad de que la dimensión de equivalencia prevalezca netamente sobre la dimensión diferencial” (p. 78). En tal sentido, en las discusiones parlamentarias sobre este proyecto de ley no se observan diferencias sustantivas en la construcción de las argumentaciones desde representantes de distintos partidos políticos<sup>63</sup>. Algunos ejemplos de ello se transcriben a continuación.

---

<sup>63</sup> Sobre la indistinción en las políticas del cuerpo para la “izquierda” uruguaya respecto a los partidos “tradicionales”, ver: Seré y Vaz (2015).



Pretendemos indicar la importancia que para nosotros tiene la universalización de la actividad física en la escuela, para revertir su actual baja valoración social, por cuanto ella hace a la concepción integral de los hombres y mujeres y por su valor preventivo de múltiples enfermedades (Diputado Álvarez<sup>64</sup> en Cámara de Representantes, 2007).

También quedan demostradas orientaciones que han ido buscando introducir la educación física en aquellos sectores en los cuales es más necesaria; sectores que por su condición social o económica requieren que en la escuela exista la formación física. Y allí dirigimos nuestra preocupación, tratando de administrar o de reorientar los recursos humanos existentes en el momento a todas las escuelas de tiempo completo, dotándolas de horas docentes de educación física, para que, por ejemplo, en Montevideo no se limitara exclusivamente a las escuelas del casco central del departamento, sino también a las de los barrios y especialmente a las de aquellos con más dificultades (Diputado Trobo<sup>65</sup> en Cámara de Representantes, 2007).

Quiero destacar la importancia del proyecto que se está aprobando no solo desde el punto de vista de su repercusión en la salud de los niños, de lo que significa la educación física, la actividad, el deporte, el alejamiento de los niños de los flagelos sociales y otros vicios, sino también por algo que es muy importante y en lo que en otros países se hace mucho hincapié, que es la iniciación temprana de los jóvenes y de los niños en el deporte (Diputado Zás Fernández<sup>66</sup> en Cámara de Representantes, 2007).

Unos argumentos se superponen a otros sin menor controversia en torno a las implicancias de equivaler educación física escolar a actividad física para la prevención de enfermedades o formación física para sectores especialmente vulnerables, o acceso a la práctica deportiva en tanto redentora de algunos males sociales y vicios.

Los reparos al proyecto de ley estuvieron dados únicamente por la puesta en duda sobre la disponibilidad de fondos y las posibilidades estructurales para llevar a cabo lo proyectado en los tiempos estipulados.

Sin embargo, nunca una perspectiva hegemónica sutura plenamente las superficies discursivas de lo social, ni tampoco es posible mantener la idea de la unicidad del punto nodal hegemónico (Laclau y Mouffe, 2015, p. 183). De alguna manera, es allí donde siempre reside la posibilidad de lo otro, que puede esbozarse en algunos pequeños corrimientos en algunas de las intervenciones parlamentarias en las que, por ejemplo, el foco no está en el discurso de la salud sino en la democratización:

Cuando estuve en la Comisión de Educación y Cultura, en el año 2005, hablamos bastante de lo necesaria que era la educación física en la escuela pública. Creo que esta iniciativa apunta

---

<sup>64</sup> Diputado por el Frente Amplio.

<sup>65</sup> Diputado por el Partido Nacional.

<sup>66</sup> Diputado por el Frente Amplio.

a que la brecha entre lo privado y lo público se vaya achicando (Diputada Etcheverry<sup>67</sup> en Cámara de Representantes, 2007).

La educación física, en lo que respecta a la dotación de profesores, a la formulación de planes, a la determinación de qué entidades o institutos se asisten, hasta el año 2001 estuvo a cargo de la Comisión Nacional de Educación Física; no estaba a cargo de la ANEP ni de Primaria la educación física escolar, sino que estaba a cargo de otra organización. Quizás eso deviniera del concepto de que la educación física era algo diferente o de que no estaba plenamente integrada al concepto de educación (Diputado Trobo en Cámara de Representantes, 2007).

Ambas intervenciones pueden vincularse a ese otro nudo de sentidos que se configura precariamente según el que la educación física ha de estar integrada a lo educativo, y particularmente a la escuela pública, en virtud del acceso común a lo educativo. Aunque aquí la integración es coyuntural, esto es, la educación física se integra porque se institucionaliza en el CEIP, dicha materialización se sostiene en que no puede quedar por fuera de lo que circula como patrimonio común.

### **6.1.2. Fisuras entre la universalización como política educativa vertical y construcción *desde abajo***

Con relación a la indecidibilidad de lo social, hay diversas líneas argumentales que se conjugan permanentemente y por lo que en función del lugar del enunciador se representa a la obligatoriedad de la educación física en la escuela de manera diferencial. En tanto en la vida social hay siempre un esfuerzo continuo por construir sentidos, hay un constante referir a argumentos del orden de la necesidad.

Como ya se mencionó, desde el Director Nacional de Deporte se produce una absolutización de la idea de que todo el proceso tiene un *origen* que se encuentra en ese organismo. Aunque luego ingrese la referencia a una serie de actores relevantes, hay un intento de sutura según el que todo ello es -en un inicio- producto de una decisión -vertical- desde las esferas de gobierno.

*...no me quiero quedar sin reiterarte que la decisión más importante se tomó en esta mesa apostando a la votación, a la propuesta de una ley que presentara el Presidente de la República. [...] Totalmente, o sea, no lo consultamos con nadie. La Secretaría no lo habló con nadie porque ponerlo a consideración era liquidar la idea porque podría estar vulnerando la autonomía y porque además traía exigencias de tipo presupuestal que eran imposibles en aquel momento en términos naturales, normales de negociación a la interna del gobierno y porque, además, podría ser considerado como innecesario porque desde la época de Varela se había promovido la obligatoriedad de la enseñanza de la educación en general y del*

---

<sup>67</sup> Diputada por el Partido Nacional.

*componente de la educación física como parte de eso. Entonces, someterlo a una consideración era hipotecar la posibilidad de su aprobación. Esa fue una decisión audaz desde el punto de vista político. Yo creo que esa es la más importante de todas porque sin esa no se hubiera desencadenado ningún otro proyecto, ningún otro... nada de lo que vino después (E9).*

Sin embargo, esta reconstrucción es confrontada desde otros actores que refieren a esta decisión como un producto de otros procesos que datan de tiempo al interior de Primaria, por lo que esta acción no sería un inicio de algo desde una decisión racional sino una manera menos arbitraria de devenir los hechos. En tal sentido, la Coordinadora de la ERD rescata la importancia de la discusión sistemática ya en el marco de ese programa sobre la relevancia de la presencia de la educación física en la escuela como forma de dar cuenta de lo acontecido, al tiempo que explicita: “*Es como que de repente se da un decreto, no*” (E7).

En esta línea argumental, se explicita que lo surgido con la educación física al interior de Primaria es producto de un proceso de largo aliento en el que hubo una serie de actores que contribuyeron a su producción desde *abajo*.

*Yo creo que nosotros tuvimos una participación muy importante en eso. Desde el último profesor hasta algunos que tiraron el carro e hicieron fuerza, por tener otros cargos, Cheche, Ware. Y lo que dicen de moverse desde abajo, nosotros mismos reclamamos que hubiera otra apertura, veíamos que no podía ser que educación física fuera para 70 escuelas o para 200 (E6).*

Incluso, este nuevo lugar que comienza a jugar la educación física en Primaria es posibilitado, en opinión de algunos entrevistados, por la apertura de la coordinadora técnica de Infamilia-CEIP y la Directora General del CEIP. Entonces, hay una serie de condiciones objetivas con relación a una nueva mirada de política educativa así como el compromiso político de algunos actores vinculados principalmente a la DINADE, a lo que se suma la concurrencia de lo contingente; esto es, personas que específicamente habilitaron la institucionalización de una educación física escolar.

*Mirá, Edith Moraes era la Directora General en ese momento y tenía una mirada bien amplia y realmente muy buena. Yo era de las que iba a reunirme con ella como representante y siempre tenía como una mirada sumamente amplia. No eran esas miradas que puede haber, hoy en día, de algunos, como más restringida [...] Y, Graciela Almirón también fue una figura sumamente importante que tenía esa mirada integral y nos apoyaba muchísimo (E4).*

*Claro, porque Graciela empezó en Infamilia pensando que nosotros éramos los profesores que divertían a los gurises. Y, ella lo dice, fue cambiando su cabeza de la educación física a raíz del proceso que se vivió y yo creo que fue una de las que tuvo mayor comprensión de qué rol podría jugar la educación física en Primaria. [...] Ahí había reuniones permanentes de por dónde viene la educación física, que ahí Graciela fue un... y Graciela como representante*

*de Infamilia. [...] Más allá del momento político que eso lo habilitaba porque había un interés, yo creo que ahí hubo una cosa muy de Graciela de haber puesto la educación física en un lugar determinado (E3).*

Anuda la idea de que un grupo de docentes de educación física se constituye progresivamente en un grupo (que se reunían en ADEMU<sup>68</sup>) que tendrá un papel destacado por diferentes autoridades en el proceso de institucionalización en Primaria pero, nuevamente, habilitado por una apertura particular de diferentes actores.

*Porque en última instancia, nuestro comienzo fue totalmente irregular. Es decir, estar trabajando para el Estado de manera informal [...] ahí hay una cuestión que era totalmente falente. Y hubo una especie de hablar entre un grupo de profesores, estaban Gustavo Pereira, Carlos Pérez, Loreley Conde, Mariela Cabrera, habíamos unos cuantos que estuvimos haciendo una especie de movida hasta que logramos que por lo menos se hiciera ese tipo de concurso. Una de las personas que tuvo una actuación muy importante en relación a eso fue Graciela Almirón y, en aquel entonces, Edith Moraes. Desde ahí hubo cabezas pensantes para darle cierto grado de formalidad a esto (E6).*

Sin embargo, desde una de las docentes que conformaban ese grupo, la educación física para todas las escuelas no fue resultado del reclamo gremial sino decisión del gobierno, es algo que estaba proyectado:

*No, porque formaba parte del plan de gobierno de ese momento pero en realidad, yo, por otro lado, sé que eran discusiones que se estaban dando en la interna del Frente Amplio, de cómo universalizar la educación física. Capaz que se hizo algo de fuerza en cuanto a los tiempos o en cuanto a los contratos, de cómo se generaban esos contratos. Pero, era parte de lo que ya tenían proyectado (E4).*

En esta línea, parecen distinguirse dos momentos: uno a nivel decisional -en el que no se desconoce el recorrido de la educación física en las escuelas pero se pone el acento en la figura de la ley de obligatoriedad- y otro que da cuenta de las negociaciones durante la implementación y el proceso previo en Infamilia.

*La otra negociación muy importante también, yo quiero destacar esto porque es valiosísima para la historia de la escuela uruguaya y en lo que me tocó personalmente, es la negociación con el gremio, con el sindicato de los profesores de educación física. Porque todo el pasaje se trabajó con eso: si era voluntario, si era obligatorio, en qué condiciones pasar, cuánto iban a cobrar, cuál iba a ser su carga horaria. De manera que se buscaba sin duda, y esto se cuidó muchísimo, que no hubiera perjuicio, que no se perjudicaran ellos en su carrera [...] Nosotros, armar la estructura, la armamos con ellos. Después la llevaba al Consejo y en el Consejo salía la resolución. Pero eso primero era trabajado con ellos. Y te digo, lo que iba en el Programa. Entonces, estos lineamientos, ¿qué pasa con el atletismo, ¿lo sacamos de la clase, lo separamos?; ¿seguimos hasta fin de año o hasta el día de la competencia solo con los que fueron seleccionados por sus condiciones?; ¿cuál es el lugar de recreación? Inclusive las actividades acuáticas, eran todo un tema las actividades acuáticas, era una cosa muy*

---

<sup>68</sup> Asociación de Maestros del Uruguay.

*nueva. Pero ellos me insistían con que era valioso y que era necesario. Eso implicaba hacer negociaciones, no fue sencillo. Y hasta las actividades circenses. Entonces, esa gama, esa amplitud de actividades que hacen también a que la educación física no es exclusivamente deporte, es algo más que deporte y que va a tener deporte, todo esos temas se pusieron arriba de la mesa a la hora de hacer el Programa. Pero las negociaciones eran por algunos contenidos programáticos, por cosas que tenían que ver con la estructura y cosas que tenían que ver con el salario<sup>69</sup> (E8).*

A pesar de esos énfasis diferenciales en dos momentos, puede decirse que hubo interpenetración de sentidos en los que ambos procesos no son divisibles tal como dos territorios separados por una frontera. En un documento del CEIP se afirma este doble movimiento, “La voluntad política, sumada al reclamo permanente de los maestros y profesores hizo que este campo del conocimiento entrara en la agenda de las instituciones de la educación” (ANEP-CEIP, 2014, p. 11). Es decir, varios elementos condensan en la relevancia del papel de los docentes de educación física para pensar y promover esta serie de movimientos. En definitiva, hubo una mixtura de decisiones políticas más verticales y procesos al interior de Primaria en el que participaban varios actores. Desde la perspectiva del APD, el esfuerzo es problematizar las lecturas sobre la construcción de política educativa e indagar en las fisuras a las declaraciones de que “naturalmente” este fue un proceso lineal y, por tanto, explicitar qué otros elementos se entrecruzan y yuxtaponen.

Estas discusiones que se daban al interior de Primaria, posibilitadas por las negociaciones mencionadas en la entrevista antes citada, problematizan el carácter principalmente higienista de la educación física escolar. Ello será objeto del apartado siguiente en el que se anuncia precariamente un *desmantelamiento* de la educación física históricamente legitimada. Estos sentidos constituirían algunas de las perspectivas excluidas en las discusiones y documentos parlamentarios pero que permean la obligatoriedad de la educación física escolar.

## **6.2. Construcción de la educación física como una “cosa escolar”**

En opinión de algunos informantes, en Primaria se daba un proceso en paralelo a la redacción y aprobación de la ley, se estaba construyendo una educación física como *cosa escolar*, que buscaba desmantelar una educación física históricamente legitimada (según estos entrevistados, históricamente vinculada principalmente a la formación corporal, al rendimiento y a la detección de talentos). Diferentes sentidos desbordan aquellas totalidades pretendidamente encapsuladas.

---

<sup>69</sup> Parte de esta cita ya fue incluida con anterioridad.

Según una entrevistada “*una cosa es la ley y otra cosa es cómo se legitima la educación física en las escuelas. Eso es un proceso que es bastante más largo*” (E4). Este apartado planteará algunos sentidos configurados detrás de esta idea de educación física como *cosa escolar* y algunas materializaciones, por ejemplo, en el Área de Conocimiento Corporal del Programa de 2008.

En esta construcción de la educación física como *cosa escolar* se establecen una serie de vinculaciones con el ISEF<sup>70</sup>. Según uno de los entrevistados, el vínculo académico se estableció explícitamente con ISEF: *Ahí creo que es donde se estableció el vínculo más fuerte con el ISEF. Eso fue una cosa. Y no con la ACJ, eso sí fue discutido* (E3). Se elaboraron una serie de talleres de formación a docentes del CEIP con participación del ISEF. Según la Directora General del CEIP de aquel momento (E8) “*El ISEF fue muy atento a esta transformación, estuvo muy presente en esta transformación de Primaria*”. Además, según un entrevistado, el ISEF fue consultado, a través de documentos elaborados por sus docentes y en posteriores reuniones, específicamente sobre los contenidos programáticos del área para el Programa 2008. En el Programa son referenciados cinco docentes de ISEF como consultantes por la subcomisión del área, una de ellos consultada incluso por la Comisión Central del Programa (ANEP-CEIP, 2009, p. 413-414).

### **6.2.1. Desmantelamiento de una educación física históricamente legitimada**

Como ya se analizó en el capítulo 4, según los profesores que trabajaban en el Programa Infamilia, había lógicas sociales que permanentemente interpelaban las actividades de educación física y, entonces, modificaban las prácticas de educación física en la escuela, lo que luego se tradujo en discusiones sobre el Área de Conocimiento Corporal del Programa. Esto sumado al ingreso a la órbita del CEIP en 2005 a partir del que la educación física es puesta en un marco más amplio de política educativa, puesta a funcionar bajo la Coordinación Técnica de Infamilia-CEIP junto al Programa Maestros Comunitarios.

Es una construcción, al interior de Primaria, que según los entrevistados se da como producto de “*infinitos procesos*”, “*de microfísicas*”, “*de innumerables reuniones*”, “*con un asentamiento de largo aliento*”. Es visto como un proceso fermental en el que la educación física irrumpe,

---

<sup>70</sup> La inserción del ISEF en el ámbito universitario en 2006 es reconocido como un escenario fermental (Rodríguez Giménez, 2009, p. 30). Quizá ello puede articularse en un momento fermental que marcó una serie de transformaciones para la educación física uruguaya.

revolucionaria, donde el profesor entra a *disputar el monopolio del saber pedagógico* y a construir un lugar como un integrante más del colectivo docente. Esta perspectiva pedagógica sobre la educación física discute con la idea que tiende a homogenizar el campo discursivo en tanto mecanismo que atañe a la salud de la población y en sus derivadas equivalencias.

Las significaciones reconstruidas a partir de los textos de entrevista dan cuenta de que no es posible una fijación absoluta de sentido de una vez y para siempre. Lo contingente también irrumpe en la construcción de aquello que legitima a la educación física escolar dentro de Primaria. Laclau y Mouffe advierten que la articulación implica renunciar a la concepción de sociedad como totalidad coherente y cerrada. “Debemos pues considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como «esencia negativa» de lo existente, y a los diversos «órdenes sociales» como intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 132). De esta manera, uno de los puntos centrales es que la articulación es una relación contingente y a la vez necesaria. La necesidad está dada porque lo social debe constituir algún sentido (incluso para hacer posible la subversión de tal sentido) pero al mismo tiempo esa identificación de *elementos en momentos* es contingente y no suturada, abierta a la negatividad (negatividad necesariamente constitutiva de lo social). Nuevamente, como plantea Buenfil (2011), el vínculo entre necesidad y contingencia no es pasible de resolución y muestra la tensión irresoluble de lo social. Ello abre la posibilidad a este breve corrimiento de los sentidos más fuertemente sedimentados.

Como fue analizado en el apartado 4.3.2., se configuran someramente algunos nuevos sentidos, otorgados al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal en la escuela, que se despegan de la lógica eficientista del cuerpo orgánico (materializado en nuevos saberes puestos en circulación) y subvierten los sentidos considerados como tradicionales en la educación física escolar.

*Creo que el programa reflejaba ese proceso [...] el proceso que desde 2003 hasta 2008, para ponerte un número, de los mil profes que había en Primaria [...] tenías 700 que tendrían ese proceso. Y 300 de los otros, que eran compañeros del ministerio que venían de otra experiencia, y por eso fue el choque tan fuerte también, más deportivista, más deportivizada y con la línea de selección de talentos, ¿no? (E3).*

Se preconfigura una intención declarada por algunos actores de desembarazarse de una perspectiva más exclusivamente deportivista y asociada en mayor medida a los docentes que provenían del

ministerio. Ello en el entendido de que, para algunos y como ya fue explicitado, *la educación física como estaba no servía.*

*...trabajabas para la selección. Entonces, era muy difícil que esos compañeros pudieran coincidir con una línea universalista de educación física para todos, la competencia sí pero en ese marco y, bueno, y el circo fue la excusa. Cuando en realidad estaba toda esa discusión atrás. Y quedó tapada, yo creo que quedó tapada. El deportivismo es muy astuto en eso. Inconscientemente funciona como hegemónico y fá, obvia esa discusión, se mete en otra y por acá sigue corriendo (E3).*

Según otro de los docentes entrevistados, en este proceso hubo algunas rupturas sobre las conceptualizaciones sobre educación física escolar que comienza a incluir algunas cuestiones más allá de su “*especificidad*”:

*Hasta ese entonces se trabajó a impulsos personales y una cuestión totalmente técnica y bien desde la especificidad de la educación física: trabajar deporte, recreación, algo de gimnasia y ta. Todo lo que tenemos ahora dentro del área, trabajar lo expresivo, trabajar en forma coordinada, buscar puntos de contacto con otras áreas, no había. Y la forma de evaluación era totalmente técnica, resultadista, es decir, el niño hace o no hace, logró o no hacer la voltereta al frente (E6).*

Según la Coordinadora Técnica de Infamilia en el CEIP, el corrimiento hacia una educación física cuyo foco estaba en lo educativo implicó procesos, como todos los cambios en educación, y hacer visibles procesos que estaban invisibilizados. También, según la Directora General del CEIP, con respecto a ese movimiento conceptual, “*los profesores de educación física tuvieron un papel destacadísimo en armar y poner sobre la mesa estas discusiones y armar estos debates*” (E8).

Aunque en varios textos de entrevista se da cuenta de esta predisposición a pensar la educación física desde otro lugar al históricamente legitimado, ello no constituye necesariamente la configuración de una nueva educación física para las escuelas, otra educación física en el marco institucional del CEIP, u otro marco epistemológico para la educación física<sup>71</sup>. Sin embargo, resulta relevante dar cuenta de este quiebre o pretensión de quiebre que anida en la construcción que realizan varios actores dentro del CEIP.

Puede pensarse que varias de las discusiones que luego tienen su correlato en las discusiones sobre el Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, dan cuenta de algunas de estas rupturas. ¿Por qué se da a través del programa de 2008 el ingreso a la

---

<sup>71</sup> Estas afirmaciones se distancian de toda perspectiva normativa que intente dar cuenta de lo esperable para una “buena” educación física; posición que sería irrelevante en el marco teórico de este trabajo. Solo se pretende plantear alguno de los pequeños movimientos materializados en los textos de entrevista.



escuela de saberes del Circo que, según Ruegger y otros (2014), supone una fuerte impronta cultural que toma distancia de anteriores perspectivas sobre la educación física? Precisamente, vemos que según Rodríguez Giménez “El proyecto de colonización del cuerpo a través de la Gimnasia implicó dejar atrás saberes menores, locales, no eruditos, como el saber de los acróbatas, de los funámbulos, malabaristas y artistas de circo o callejeros en general” (Rodríguez Giménez, 2006, p. 132), por lo que podemos pensar la inclusión del circo en el programa escolar como ruptura, resistencia a las formas de poder institucionalizadas en la escuela, resquebrajamiento de los regímenes de verdad al respecto de la educación física. En la misma línea, Torrón y otros (2010) explicitan que, aunque la educación física tiene un largo camino recorrido en la escuela, la legalización de esta da cuenta de un hito para el campo porque abre la posibilidad a otras formas de legitimación al interior de lo educativo y, particularmente, de la escuela. Como ya fue explicitado, en las entrevistas es una idea fuerza el hecho de que la educación física debió resignificarse para ingresar a la escuela. El ingreso del circo y de las actividades expresivas tuvo que ver según diversos actores con una nueva mirada de educación física al interior de Primaria. Según algunos de ellos, su inclusión en el programa fue producto de algo que ya se daba en las prácticas de educación física de varios profesores y respondía a la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza al interior de las escuelas de contextos más vulnerables. Estas lecturas del ingreso de las actividades circenses a la escuela entran en disputa al mismo tiempo con otras perspectivas sobre la cosa. Según uno de los entrevistados:

*Por ejemplo, se impulsó la incorporación como contenidos las habilidades circenses. Y este contenido no es una innovación. ¿Por qué se dejaron de hacer las pirámides? Porque hubo muchísimos accidentes con muchos heridos, dejamos de hacer circo. Ya no se hizo más circo. El circo es una actividad profesional muy respetable pero que tiene por ejemplo todo un régimen de seguridad que nosotros no lo tenemos (E2).*

En términos del APD, las identidades de unos elementos son subvertidas por la presencia de unos elementos en otros.

Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos -lo que implica la constante redefinición de estos últimos- es lo que constituye el terreno que nos permite definir una práctica hegemónica (Laclau y Mouffe, 2015, p. 179).

Educación física es prácticas corporales heredadas culturalmente, es educación pero a la vez es salud, es jugar el deporte y deporte competencia, es desarrollo de la motricidad y al mismo tiempo es normalización y seguridad de la población. Sin embargo, no es igual a una múltiple causalidad

sino que todas estas significaciones están en disputa y se interpenetran unas otras, son construidas en tanto opuestas a otras significaciones. Son significaciones que se materializan en documentos oficiales, en los textos de entrevistas, en declaraciones, decisiones y acciones de diferentes actores que participaron del proceso. “...en términos derridianos, la presencia de algo tiene siempre las *huellas* de algo distinto que está ausente” (Laclau y Mouffe, 1993, p. 124). Un proceso de deconstrucción de estas sobredeterminaciones permite dar cuenta de cómo unas formaciones desplazan a las otras, en vínculo con el carácter de indecidibilidad de lo social y fijan, en diferentes momentos, lo educativo a distintas formaciones discursivas. Esto ofrece una alternativa a la explicación binomial al tiempo que pone el foco en lo ambivalente e indecidible (Buenfil, 2011, p. 39).

Se vuelve necesaria la reconstrucción de esta historia reciente sobre la educación física escolar en sus formas hegemónicas pero mucho más en sus posibilidades, aperturas, fisuras. Sólo recuperando y explicitando esas formas menos instituidas de conceptualizar la educación física escolar (vinculada en principio a la tarea pedagógica y no tanto con relación a otros fines en los que la educación física aparece como subsidiaria) es que es posible que anude la educación física escolar como derecho de todos los niños -como se desprende someramente de algunas entrevistas-. Lo instituyente aquí no es el vínculo entre educación física y pedagogía sino entre educación física y una perspectiva pedagógica que pone el acento en el aseguramiento de un piso común a todos los niños, una perspectiva pedagógica que se aleja de las maneras en que la educación física disciplina los cuerpos y se vincula a las posibilidades que otorga como acceso común a una porción de la cultura. En ello, la ley de obligatoriedad es solo un paso en el proceso al interior de Primaria. Desde esta perspectiva teórica se prioriza el entendimiento de que “*qué es educación física escolar*” es algo que es construido y subvertido a la vez y es allí donde es posible buscar las otras variadas caras de la pura sujeción.

### **6.2.2. Apuntes sobre el Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008<sup>72</sup>**

---

<sup>72</sup> La consideración específica del Programa 2008 en este capítulo se debe al intento de dar cuenta de algunos quiebres que según varios entrevistados parecen introducirse con este apartado del área de 2008, aunque no sin ser objeto de fuertes críticas dentro del propio campo de la educación física. Estos quiebres se vinculan con la construcción de una educación física como *cosa escolar*.

Aunque pensar el *currículum* como problema, implica no considerar únicamente al *currículum* prescripto, este apartado se propone tomar este programa como forma estabilizada pero, que también da cuenta de las luchas, contingencias, dislocaciones y significados en disputa<sup>73</sup>. El Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 (ANEP-CEIP, 2009) es un programa único en el que, no solo se incluyen contenidos alternativos a los históricamente legitimados sino que además, se integran por primera vez los fines y contenidos de la educación física escolar como una sub-área más dentro del programa escolar<sup>74</sup>. Según los integrantes de la subcomisión que elaboró el apartado del área, a partir de ello, la educación física “deja de jugar ese rol tangencial” (Barrios y otros, 2008, p. 1). Este hito da cuenta de cierta afirmación que, en términos del APD, puede remitir a la idea de que es a partir del reconocimiento de una posición como legítima por parte de un otro, que se construyen las identidades.

*Mirá, en el momento de elaborar el programa que fue muy cercano a la ley, fue como toda una ola de cambios que hizo que se legitime con una fuerza mucho mayor porque hay un programa que hace que la presencia del profesor de educación física esté como mucho más fortalecido... y a nivel institucional, el deber ser estaba escrito, estaba medianamente escrito. El currículum estaba prescrito y eso era como algo bien bien fuerte. Porque ya no era, bueno, vienen a jugar. No. Hay algo que te lo marca el programa, que es, hay un saber a enseñar, ahí hubo un quiebre. Ya esa mirada de payaso se empezó a... “Bueno, no. Si hay un programa vamos a mirar qué están haciendo, no vienen únicamente a divertir a los niños y a que pasen bien” (E4).*

En esta línea, Dogliotti (2012) se pregunta acerca de los motivos de la inclusión de la educación física como uno de los contenidos del programa único, según la autora esto genera cierta ruptura entre el discurso del campo político, materializado en la ley, y del campo más específico de la educación física. Pensar la educación física “...formando parte del programa común...” (ANEP-CEIP, 2009, p. 13) da cuenta del no-cierre de las estructuras; esto es, pensar su inclusión como resultado de disputas de sentidos en las que algunos de estos sentidos funcionaron como

---

<sup>73</sup> Varias de las discusiones aquí planteadas son profundizadas en Páez (2017).

<sup>74</sup> “Hasta su inclusión en el Programa de Escuelas, los contenidos de la Educación Física escolar, habían sido elaborados por la Comisión de Formulación de Educación Física en la Enseñanza Primaria, que se encargaba de todo lo concerniente a la Educación Física” (ANEP-CEIP, 2014, p. 11). Desde 2005 y hasta la elaboración del Programa 2008, la educación física escolar pública y privada se regía por el Programa de Educación Física Escolar de 2005: “El 9 de agosto del 2005, el Consejo Directivo Central de la ANEP corroboró la aprobación que ya habían realizado el Consejo de Educación Primaria y el ex Ministerio de Deporte y Turismo del Programa de Educación Física Escolar. Éste fue elaborado por una Comisión Curricular integrada por los Insp. Prof. Edward Ware y Arnaldo Gomensoro, la Lic. Prof. Ma. Inés Francia y la Prof. Elisa Blanco junto a los Insp. Mtros. José P. Mendina y Carlos Carrica. Por lo tanto y a partir de ahora, este Programa tiene validez oficial y comprende a toda la enseñanza pública y privada escolar del Uruguay” (ANEP-CODICEN, 2005a, p. 1). El programa 2005 sigue a grandes rasgos (aunque no solo) la línea ya analizada de la exposición de motivos que fundamenta la ley (e incluso esa fundamentación lo cita).

condiciones de posibilidad para que la educación física hoy sea una de las áreas en el programa escolar, programa en el que, centrado en el acceso a la cultura general y a partir de la lógica de los DDHH, “...se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos” (ANEP-CEIP, 2009, p. 9).

En la Introducción del apartado del Área del Conocimiento Corporal se fundamenta la educación física en el programa escolar:

...como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (ANEP-CEIP, 2009, p. 236).

Aunque se refiere a un área de conocimiento, la anterior introducción da cuenta de aspectos a desarrollar, vinculados a la personalidad del niño y a la motricidad y corporeidad, y no de conocimientos propios de la disciplina. Ruegger y otros (2014) realizan un análisis de programas escolares de educación física en Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008) a partir del cual se puede explicar lo anterior: “La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad” (Ruegger y otros, 2014, p. 418). Por otro lado, en la cita que continúa también se puede reconocer una fundamentación que no da cuenta del saber disciplinar, ya que al conceptualizar corporeidad-motricidad en el programa se explicita: “El educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se constituye día a día” (ANEP-CEIP, 2009, p. 237). Junto a un discurso moralizante podemos encontrar enunciados didácticos que se construyen sobre la concepción de desarrollo, situando el acento sobre los sujetos de aprendizaje en base a los aportes de la Psicología (Bordoli, 2005). Volviendo a los referidos autores: “los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina” (Ruegger y otros, 2014, p. 437).

Por otro lado, en el Programa se diferencian tres grandes *campos* que darían cuenta de la educación física: el campo del conocimiento científico, el de la cultura corporal-movimiento y el de la educación física como asignatura escolar. Se explica que hay “...un conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de

pertenencia” (ANEP-CEIP, 2009, p. 236) que son tamizadas por lo pedagógico e ingresan a la escuela a manera de contenidos. Aquí podemos pensar en saberes que poseen cierta estabilidad como prácticas corporales y son resignificados al ingresar a la escuela, se da cuenta así de la conformación histórica de las redes de sentido que componen el *curriculum*.

Pensar la Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación (ANEP-CEIP, 2009, p. 237).

Al desarrollar la fundamentación de las diferentes unidades didácticas suele referirse a estas técnicas o prácticas corporales que las constituyen, por lo que podríamos identificar de manera provisoria a la educación física como la encargada de democratizar esos saberes. Por ejemplo, en la fundamentación al respecto de las actividades circenses se expresa: “Darle un lugar a las actividades circenses en la escuela es una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural” (ANEP-CEIP, 2009, p. 240).

El circo aparece como un elemento novedoso de este programa escolar<sup>75</sup>. Aún más, podríamos pensar en su inclusión en el programa de educación física como un evento desestabilizador, que disloca y reconfigura los sentidos comúnmente aceptados sobre la educación física en la escuela.

A su vez, en el trabajo indagado sobre los programas escolares y al respecto de las dificultades al momento de incluir las actividades circenses en este programa, vale la transcripción de parte de una entrevista realizada a un informante clave:

“La poca formación de los profes en esa área. De hecho fuimos cuestionados en ese aspecto y nos reclamaban por qué no esperar a que se formaran los profes para después sí incluirlo [refiere al Circo] como contenido. Nosotros pensábamos que era una oportunidad histórica de incluirlas” (Entrevistado 4 en Ruegger y otros, 2014, p. 439).

Quizá a partir de aquí se puede reflexionar sobre cómo el objeto curricular se constituye en un campo de disputa de sentidos y al adquirir cierto lugar de legitimidad para ponerse a circular, deviene resultado de luchas por incorporar ciertos contenidos u otros. Al decir que fue una oportunidad histórica de incluirlas, se entrevisté el acontecer de ciertas condiciones de posibilidad

---

<sup>75</sup> Quienes elaboraron el apartado del área refieren como contenidos innovadores (o que tienen una nueva mirada) a: las actividades expresivas, las actividades acuáticas y “jugar el deporte” (Barrios y otros, 2008).

para que las actividades circenses ingresaran, condiciones que parece no estaban dadas en otros momentos históricos.

Un movimiento similar se produjo y fue habilitado para la incorporación de las actividades acuáticas. La subcomisión que se encargó de elaborar el apartado del área tuvo que negociar ello con la comisión general del programa:

*En cuanto a actividades acuáticas, la discusión primero la dimos con la comisión general [...] Ahí tuvimos que justificarle la importancia de incluirlo, más allá de que las condiciones no estén dadas, cosa de en base a que, bueno, si está en el programa hay que empezar a generar las condiciones. Y eso fue una discusión bien importante, que decíamos, si no está en el programa mucho más difícil va a ser generar las condiciones para que la gente piense eso como una posibilidad. En ese momento hubo una integrante de la comisión central como que nos apoyó y nos dijo: “ustedes empiecen a trabajarlo y justifiquenlo”. Cada tanto teníamos que hacer presentaciones de los avances. En ese momento había que presentarlo a un montón de inspectores, y todo el mundo cuando hablamos de acuáticas nos dijeron: “acuáticas de ninguna manera, el agua se ve solo en estos vasos que hay acá, es en el único lugar que se ve el agua”. Y, en realidad, el apoyo que recibimos de la comisión central, ese fue bien interesante porque permitió sostenerlo y poner que existe, que había que ponerlo por la realidad geográfica del país. Para el país la importancia, que todos ya lo saben. Eso me parece que fue algo sumamente importante, fue clave (E4).*

*...las actividades acuáticas ni que hablar, fue como mencionarles el diablo, no le cabía en la cabeza a nadie salvo a nosotros que los muchachos en la escuela pudieran hacer actividades acuáticas (E6).*

En ambos casos podemos ver de qué manera, detrás de la materialización de nuevos saberes curriculares, hubo una serie de disputas que se saldaron sin desconocer las resistencias a su incorporación. En tal sentido, De Alba (1998) conceptualiza al *currículum* como síntesis de elementos culturales que forman una propuesta que es educativa pero política a la vez, ya que se desprende de la negociación entre intereses dominantes y resistencias a tal hegemonía, se trata entonces de un problema de poder.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al *currículum* como un sistema congruente y articulado, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy diversas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial del *currículum* como en su desarrollo y evaluación (De Alba, 1998, p. 4).

Con relación a las formas de resistencia, según De Alba, los elementos culturales no solo se incorporan al *currículum* a través de los aspectos formales-estructurales sino también en la cotidianeidad de las relaciones sociales. En la cotidianeidad de las prácticas y reflexiones sobre la educación física escolar ya estaban instaladas estas discusiones.

La mencionada identificación de la educación física como la encargada de democratizar algunos saberes es provisoria ya que es resultado de juegos oposicionales. Desde lo cultural, se toma cierta distancia de las anteriores aproximaciones a lo biológico, higienista, psicológico, psicomotriz, pero estas son discursividades que no logran sedimentar claramente.

...observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales [...] Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología (Ruegger y otros, 2014, p. 437).

Además, ilustra la precariedad de la identificación antes mencionada, la definición de *campo de conocimiento científico de la educación física*, ya que “Sus principales aportes provienen desde aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología” (ANEP-CEIP, 2009, p. 236). Entonces, aunque la noción de cultura corporal-movimiento disloca los sentidos más naturalizados en educación física, no logra asentarse de manera tal de barrer con estas otras significaciones desde lo biológico.

Al respecto de las conceptualizaciones sobre *currículum*, Bordoli (2007) explica que desde una perspectiva técnica ha predominado el acento sobre lo instrumental, sobre un método universal para el diseño curricular, donde la eficiencia y el control de la enseñanza y el aprendizaje cobraron centralidad. Por otra parte, explicita que en la actualidad conviven otros discursos que desplazan la discusión de lo técnico a lo político-ideológico donde “El énfasis se ubica en el qué enseñar y en el para qué, así como en quiénes y cómo se seleccionan dichos contenidos y objetivos” (Bordoli, 2007, p. 38). En el caso específico del Área de Conocimiento Corporal, por un lado, se realiza un desglose de todos los contenidos a enseñar marcando como prescripción su abordaje y dando cuenta específicamente de aquel repertorio de gestos motrices que deben ser enseñados así como de su forma de agrupamiento, allí “...el currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica” (Bordoli, 2005, p. 22). Sin embargo, no podría afirmarse que el programa analizado corresponde a una perspectiva únicamente técnica ya que, por otro lado, en varios fragmentos de la fundamentación de las unidades didácticas se explicita el para qué de su abordaje desde lo histórico y cultural. En esta línea, vale la transcripción de parte de ello: “La acción educativa tiene implícito un proyecto político-pedagógico; es político porque expresa una intervención en determinada dirección y es pedagógico porque realiza una reflexión sobre las acciones de los hombres en una realidad, explicando sus determinaciones” (Soares en ANEP-CEIP, 2009, p. 243).

A partir de esta discusión sobre la perspectiva teórica del *currículum* para el Área del Conocimiento Corporal, se entiende que tampoco hay univocidad al respecto. Por un lado, aparece en varios apartados un desglose de los contenidos a enseñar, fragmentados y ordenados según algún criterio que no se explicita, emparentándose con una perspectiva técnica de *currículum*. Pero, también hay un énfasis en el qué enseñar y en el para qué desde una perspectiva que rescata lo cultural, histórico y político-pedagógico.

A su vez, en ese momento histórico en el ISEF y particularmente con relación a la investigación dentro de la institución, se explicita un corrimiento desde una única preocupación sobre cómo enseñar y educar mejor bajo una perspectiva instrumental hacia una preocupación epistemológica y pedagógica, en el que "...todas las líneas de investigación intentaban dar cuenta de que la Educación Física debía comprenderse como una de las formas específicas de la educación y no solamente como el momento aplicado de las ciencias biomédicas" (Rodríguez Giménez, 2009, p. 31). Puede hipotetizarse que este movimiento que se produce en ISEF se entreteje de manera precaria con el desplazamiento que se analiza para el Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008.

Por otro lado, este programa es parte de un programa mayor que tiene cierta perspectiva teórica que pone el acento en los contenidos, desde un discurso crítico en lo educativo (Darrigol, 2018). Por tanto, aunque no se ve con claridad en el programa específico de educación física, no se podría afirmar que hay total discontinuidad entre uno y otro sino que habría, nuevamente, sentidos en disputa.

### **6.3. Miradas diversas sobre la educación física escolar; ¿qué resta entre “nosotros” y “ellos”?**

La educación física escolar es construida por los entrevistados como un elemento en disputa. Estas construcciones marcan posiciones diferenciales en torno a las que se articulan unos actores u otros. Para todos ellos, es algo a construir dentro de la institución y objeto de disputa por su significación. Podríamos decir que en el marco de diferentes construcciones discursivas sobre la educación física escolar, se constituyen distintas posiciones de sujeto que se conforman también por la visión de un antagonista. La articulación tiene como condición la diferencia, no la mera diferencia sino la negación recíproca. En esta relación nos constituimos como antagonista o equivalente. Al interior



del propio campo discursivo se construyen posiciones que intentan permanentemente subvertir las equivalencias construidas (Laclau y Mouffe, 2015, p.168).

En varias entrevistas se habla de un grupo de profesores que era identificado por algunos como “los profes de Primaria”, que se reunían en ADEMU y tuvieron voz en la construcción y pienso de la educación física en la escuela, fueron consultados en varias instancias por las direcciones técnicas y autoridades de Primaria y considerados como un “grupo impulsor”. Para una de las coordinadoras del Programa Infamilia-CEIP, fue una “*experiencia sobre la base de profesores de educación física no visibilizados que en su hacer tenían esa idea del lugar de la educación física en lo educativo*” (E1). Este mencionado grupo de docentes que venían trabajando en las llamadas Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico es diferenciado en diversas entrevistas de otro grupo de docentes que trabajaban en las escuelas provenientes del Ministerio de Turismo y Deporte.

*...entonces, cuando se da el proceso de la construcción del programa, los mismos que estábamos en la pelea... que nos reuníamos en ADEMU, fuimos los que participamos en el programa. [...] se sabía que había diferencias ideológicas, disciplinares fuertes. Entonces, no fue una relación con el ministerio fluida. [...] Esto puede sonar feo pero en cierta manera nosotros éramos los de Primaria y así lo sentíamos. ¿No? Nosotros somos los de Primaria, los otros son de afuera (E3).*

Ello confronta fuertemente con otras visiones sobre la cosa:

*Aquí hubo también estrategias erradas del CEIP como por ejemplo, elegir a dirigentes gremiales del grupo de profesores de educación física para que confeccionen el Programa de 2008 [...] los compañeros que lo hicieron, muy respetables, eso que hicieron lo hicieron en pleno conflicto por cosas aledañas a la educación física y no sustanciales. Los colegas que venían del Ministerio que se incorporaron tenían una práctica muy valiosa de algunas actividades deportivas y querían incorporarlas al Programa. Y, el otro grupo no quería saber de nada con el deporte, como si el problema fuera “deporte sí – deporte no” (E2).*

Desde ambos lados, hay una construcción de un “nosotros” y un “ellos”. Estas disputas también se materializaron en las discusiones para la conformación de la comisión para la redacción del Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 y en la propia redacción de este. Incluso, se hace explícito en una fuerte crítica al Área del Conocimiento Corporal del Programa de 2008 por parte de uno de los asesores de la DINADE<sup>76</sup>:

*Es una suma de artículos o de propuestas que tienen que ver con el tema pero no tienen una estructura curricular de acuerdo a lo que es el estado del arte en teoría curricular. No tiene fuentes, por ejemplo. O sea, el curriculum es un recorte, de todo lo que se puede enseñar en base a determinado criterio. Esos criterios, ¿cómo se eligen? En base a las fuentes: fuente*

---

<sup>76</sup> Para ampliar, ver: Gomensoro (2009b).

*epistemológica, fuente sociocultural e histórica, fuente psicológica, en el caso nuestro fuente fisiológica que no existe en los otros, y fuentes pedagógicas (E2).*

Puede especificarse un primer nudo de sentidos según el que las disputas disciplinares articulan con los ámbitos desde los que provienen los docentes, que materialmente se expresaba en una serie de diferencias:

*No, el tema fue más o menos así... eh... en realidad era, veníamos los de Infamilia trabajando en Primaria, desconectados de los compañeros que hoy son del ministerio, eran del ministerio, hoy somos todos del CEIP... Porque los del ministerio ocupaban la franja, para definirla, medio como costera de Montevideo y alguna cosa en el interior. Nosotros íbamos, nos mandaban además, a las escuelas de contexto. Entonces, era como un quiebre. Ellos tenían el programa del ministerio, nosotros no teníamos ningún programa. Entonces, había una cosa media diferenciada. Cuando se da la constitución de la comisión del programa, Graciela Almirón que era la que quedó encargada de llamarnos, primero llamó a los que ellos le decían la gente del CEIP, que eran los de Infamilia. Y de esto ni se debe acordar Graciela pero, era "Bueno, Edith quiere que seamos mayoría nosotros". Así, tres nuestros, en realidad en aquel momento eran dos nuestros, para ponerle el "nuestros" y "de otros", y uno del ministerio. Y cuando se pidió ampliación de la comisión, pasamos a ser tres a dos. En esa relación, porque se sabía que había diferencias ideológicas, disciplinares fuertes. Entonces, no fue una relación con el ministerio fluida. Y, en ese marco, la FENAPEFU creo que... la FENAPEFU... bueno ahí también se da una cosa muy particular... la gente que es inspectora también era de FENAPEFU. Entonces, hay como una cosa media mezclada donde, a mi modo de ver, sostenían una discusión, una educación física más histórica, más de los primeros años. Entonces, ahí hubo una tensión muy fuerte, muy fuerte y después se dio en las discusiones del programa (E3).*

Según este entrevistado, esas posiciones diferenciales se jugaban en una serie de disputas con relación a cómo ingresa la educación física al CEIP sumado a una serie de diferencias específicas, como ser las zonas de las escuelas que cada grupo atendía. Otros docentes, aunque señalan algunas diferencias, no dan cuenta de posturas tan irreconciliables o faltas de diálogo:

*Nos reuníamos un grupo de profesores que estábamos trabajando por Infamilia e íbamos a ADEMU. En un momento estuvimos en contacto con FENAPEFU en la conversación de cómo el gobierno pensaba generar cargos pero, como que la movida era... era un grupo chico de profesores, que nos reuníamos más que nada en ADEMU (E4).*

Aparecen reiteradamente ciertas marcas diferenciales con relación a la presencia de sesgos disciplinares que incidirían en la integración al colectivo escolar:

*Lo que pasa es que la DINADE trabajaba en aquel entonces en cuarto, quinto y sexto. Entonces era un trabajo más con un sesgo deportivo y era muy muy parcializado. Al trabajar nada más que en tres niveles no daba la posibilidad de que pudiera integrarse a la familia, familia escuela ¿no? Digamos, al colectivo docente. Me da la impresión de que iba por ese lado pero, después se trabajaba en forma coordinada perfectamente (E6).*

Aunque, paradójicamente, este docente posteriormente señala que lo único que tenía en común un grupo con otro era que los supervisaban los mismos inspectores.

Ambos grupos parecen articularse de manera general en torno a diferentes perspectivas sobre la educación física en la escuela. Habría una línea más *deportivizada*<sup>77</sup> que anuda como la perspectiva de los docentes del ministerio y otra línea que busca la incorporación de otros saberes *novedosos* entre los que se incluye el circo y las actividades expresivas en general. Aunque ya fue someramente esbozado, estas aproximaciones a una y otra postura se encuentran en varios fragmentos de entrevista:

*...camino no fluidos quizás. Hubo momentos de mucha tensión ahí. De mucha tensión. Confluíamos, para hacerlo medio esquemático, yo no creo que haya corrientes homogéneas pero, había como dos corrientes. Los que entramos en el proceso de Primaria en Infamilia y los que venían del Ministerio. El ministerio tenía como... no solamente como profes, sino incluso el ministerio como organismo presionó mucho. Hubo sí concepciones diferentes de educación física, concepciones diferentes de cuál era el rol en la escuela. Y, a partir de ahí, todo un tema disciplinar, que después se expresó y quedó un poco ridiculizado, a mi modo de ver, en esto de la discusión de si circenses sí o circenses no. En realidad, había una discusión muy fuerte en el programa, ¿no?, que reflejaba corrientes de opinión totalmente diferentes (E3).*

*Los colegas que venían del Ministerio que se incorporaron tenían una práctica muy valiosa de algunas actividades deportivas y querían incorporarlas al Programa. Y, el otro grupo no quería saber de nada con el deporte, como si el problema fuera “deporte sí – deporte no. El deporte es deporte, si vos lo usás bien, bien; si lo usás mal, mal (E2).*

*“De lo más fuerte que hubo, que hubo dificultades importantes para resolverlo, fue actividades expresivas y la introducción del circo, fue todo como una discusión. En la interna de la subcomisión. Tanto gimnasia como deporte se fueron saldando rápidamente, no hubo como discusiones muy grandes. [...] Sí, bueno, uno de los elementos que se discutió muchísimo a raíz del deporte, de esa época, fue la competencia, sí-competencia, no. Se sigue hablando de eso con un lenguaje que no hemos logrado compartir (E4).*

Es de resaltar la referencia a *un lenguaje que no se comparte*, de alguna manera podemos pensar en la configuración de universos simbólicos diferenciales en ambos ámbitos, universos que tienen que integrarse al ingresar bajo la órbita común del CEIP y cuyos elementos diferenciales no saldaron cómodamente. Estos sentidos diferenciales construidos sobre la educación física y su deber ser se desprenden de variadas disputas de poder que operan en esta dirección.

*Esto puede sonar feo pero en cierta manera nosotros éramos los de Primaria y así lo sentíamos. ¿No? Nosotros somos los de Primaria, los otros son de afuera. Y para ablandar esta posición después yo tuve que pasarme en remojo mucho tiempo. Otros compañeros de*

---

<sup>77</sup> Aunque para el caso brasilero, aquí se produce un movimiento similar, analizado por Bratch (1996): “...inicialmente (por lo menos en la década del 40 de este siglo) predominaron los ejercicios gimnásticos -principalmente de orientación militarista- que a partir de entonces cede lugar progresivamente al movimiento en la forma cultural de deporte. Es lógico que otras expresiones de la cultura corporal o del movimiento, estuvieran/estén presentes, siendo tematizadas en la EF, como la danza y juegos populares. Me parece, no obstante, que esas expresiones constituyen la minoría, que podemos hablar de la gimnasia y posteriormente del deporte como las actividades, en los respectivos momentos históricos, que se presentan como hegemónicas en la EF” (Bratch, 1996, p.17).

*pronto lo aceptaron más fácilmente. Si no, seguís teniendo esa división entre nosotros y ellos. Ya ahora está totalmente resuelta y era parte de lo que se tenía que dar, pero en aquel momento era una cosa... (E3).*

Aunque, puede pensarse que algunas de estas discusiones siguen vigentes a maneras de huellas en la actualidad. Aún bajo el riesgo de movernos del recorte temporal del trabajo, se entiende relevante considerar algunas recomendaciones desde la Asesoría de Educación Física del CEIP de 2014, entre las que figura:

Actualmente, se considera desde la Asesoría del Área, que puede haberse producido un nuevo desequilibrio en el sentido contrario, que ha llevado a bajar la frecuencia de manera notoria de prácticas deportivas en todas las modalidades: competencia o juego del deporte. Se analiza retomar ese equilibrio con la intención de revalorizar la enseñanza del deporte como deporte, favoreciendo la transición del niño/a escolar a la práctica de Educación Física en la enseñanza media. Si bien actualmente se cumple con lo prescripto en el Programa 2008, existe una línea a la que adhieren muchos profesores que también imparten clases en la Educación Media, tanto de la capital como en el interior del país, que acuerda con la práctica del deporte como actividad de competencia (ANEP-CEIP, 2014, p. 15).

Estas recomendaciones parten de un reconocimiento a la inclusión de nuevos contenidos que para algunos actores modificó aquello a ser enseñado en la escuela y para otros, esa lectura no da cuenta de lo que en verdad se pretendía.

*A partir del programa, al momento de introducir actividades expresivas, mucha gente se sintió que el deporte ya no ocupa un lugar importantísimo. Y hubo como esos sentimientos de vaciar lo que uno tiene para enseñar. Y, no se pretendió para nada, se pretendió ampliar (E4).*

Esta entrevistada da cuenta de los posibles encuentros entre ambas posiciones (que, en principio, anidarían en perspectivas diferenciales sobre la educación física). Es decir, la educación física no se vaciaría de sus contenidos más legitimados, como puede ser la línea más deportivizada de la educación física en la escuela en la segunda mitad del siglo XX, para dar paso únicamente a esos contenidos más *novedosos*. De alguna manera, se generan algunas rupturas que es preciso señalar en tanto conforman la lectura que hace un cierto grupo sobre la educación física obligatoria que ingresa a la escuela pero que no dismantelaría radicalmente lo asentado en la tradición disciplinar. Además, nuevamente podemos pensar que los movimientos más rupturistas tienden a ser asimilados.

#### **6.4. El profesor de educación física como un integrante más del colectivo docente y las resistencias a su integración**

En primer lugar, es relevante el hecho de que en diversos documentos se destaca cómo el *profe* se integra al colectivo docente de las escuelas (CEIP, 2009 y ANEP-CEIP, 2014). Allí se plantea la idea de que el docente de educación física se integra como un docente más a la institución escolar. Sin embargo, de los textos de entrevista se desprende la presencia de elementos paradójales e incluso fuertemente contradictorios que dan cuenta de una relación no absolutamente fructífera entre el magisterio y la educación física. Al parecer, al tiempo que habilitaron la presencia del *profe*, hubo ciertos recaudos a tal integración.

Para una de las entrevistadas ello se vincula a la tradición, que de alguna manera alimenta la construcción de posiciones docentes que asumen la tarea de otros docentes como *compensatoria* o *complementaria* de la tarea de las maestras. Específicamente, implicó desmontar la perspectiva tan instalada de que la educación física es compensatoria para el trabajo del aula, reconocer que eso responde a que, como ella explicita -ubicándose desde la perspectiva del magisterio-, “*veníamos formados de eso*” (E1). Según esta entrevistada, se trata de una serie de transformaciones al interior de la escuela que rompe con algunas tradiciones institucionales y necesitó de un fuerte trabajo para su instauración.

*Entonces es un cambio muy importante que implicó procesos, y hay que reconocer que en educación los cambios se hacen mediante procesos. Ningún cambio es mágico pero hay que trabajar con mucha sistematización y hay que trabajar, digamos que cuerpo a cuerpo, y entendiendo todas las lógicas de algo que te voy a decir, que es válido tanto para Maestros Comunitarios como para este nuevo papel del profesor de educación física, y que es fundamental esta idea: estamos hablando, de alguna manera, de nuevos roles que quienes están en la institución no lo vivieron así nunca antes* (E1).

En opinión de otra entrevistada, precisó de un proceso de concientización de ello por parte del colectivo:

*Bueno yo lo que te pongo, como cuando te hablé de cómo lograr la incorporación, es porque la resistencia de recibirlos y de hacerles un espacio, esa, naturalmente está. Después que la racionalizás y ayudás a poner en palabras en el colectivo de docentes, eso se puede elaborar. Pero, en un primer momento esa resistencia estuvo* (E8).

En esta línea, es significado como necesario un *proceso de convencimiento a maestras*:

*...había maestras que no, entonces había que convencerlas, mostrarles cosas que se podían hacer. Porque uno tiene que partir en este tipo de casos, de los conocimientos que tiene la maestra sobre el área y no los que teníamos nosotros. Uno tiene que considerar la experiencia de cada uno y no “ah, esta no entiende nada”. Y no, claro que no, su paradigma educativo no pasaba por la educación física o lo corporal, pasaba generalmente por las asignaturas intelectuales* (E2).

Sobre la integración del *profe* a las escuelas adquiere significación el hecho de que la escuela siempre fue a grandes rasgos de otra manera, esto es, la tarea pedagógica siempre estuvo a cargo casi exclusivamente de las maestras. Entonces, se ve como *natural* la presencia de algunas resistencias a la integración. Integrar a otro actor docente implicó, tal como estos actores lo expresan, romper cierta inercia y un trabajo sistemático en salas y reuniones. Además, la ley no habría sido una solución inmediata ni absoluta sino que, como reconstruían estos entrevistados, la integración implicó procesos.

*Pero mirá que todavía hay gente que no conoce que hay un texto de ley que dice que la educación física es obligatoria en la escuela, compañeros maestros (E6).*

Al mismo tiempo, desde una lógica paradójica, se extrae de varias entrevistas que las maestras jugaron un papel *a favor* de la incorporación del docente de educación física a las escuelas. Esto podría asentarse también en lo expresado en el capítulo 4, respecto a que las maestras en contextos de vulnerabilidad social habrían construido una imagen del *profe* como soporte a su trabajo de enseñar. Aunque con una visión *subsidiaria* sobre al trabajo de educación física respecto al trabajo en el salón de clases, *jugaron a favor*.

*Lo que pasa es que la concepción que tenía el maestro, puede ser que hoy sigan quedando restos de ella de nosotros, era que somos, éramos el payaso plin plin. Tipos con buena onda que pueden hacer que los niños se diviertan y se distiendan un rato para que después vengan a hacer lo importante. Esa concepción de educación física duró muchos años, y creo que algún remanente sigue quedando, alguna variante de esa posición. Pero en realidad por eso estaban a favor de que entráramos, yo creo que empujaban a favor. El nombramiento de Raúl Quintans en la comisión, que es un maestro, tiene que ver con que la ATD se mete en el programa de educación física, más allá de que es parte del programa. Pero ellos podían haber dicho, “mirá, no tengo a nadie”, yo qué sé o “estoy en contra”; no, la ATD se pronunció a favor. Entonces, yo creo que ahí, sin tener mucha claridad o con una concepción de educación física subsidiaria del maestro o subalterna del maestro, yo creo que en realidad empujaron a favor. Yo no escuché a nadie... miento. Escuché alguna gente ubicarnos... porque hubo una discusión sobre los cargos en un momento, cuántos cargos había que nombrar. Y una dirigente sindical dijo en un momento, “yo no tengo dudas, entre un cargo de un maestro y un cargo de un profesor, el cargo es del maestro”. Pero, lo que sigue diciendo es, “no es que no quiero al profesor, lo quiero. Pero, primero va el maestro”. Esa podía ser la tensión más fuerte. Yo creo que igual nunca, en aquella época, les importó mucho qué es lo que hacíamos, a no ser que fuera (risas) claro, en el sentido, puede sonar espantoso pero, mientras que no le peguen al gurí y ustedes hagan que se divierta, porque ustedes están pa´ eso, ustedes están para el cuerpo, para moverlos y bárbaro (E3).*

A partir de lo expresado en las diferentes entrevistas, se da cuenta de la no transparencia y unidad de la conciencia de los agentes sociales (Laclau y Mouffe, 2015, p. 161). No habría una serie de intereses unívocos y objetivos en tanto maestras (que se identificaría en el imaginario social con alguna forma de corporativismo) según los que ellas resistieran -como grupo coherente y uniforme-

a la integración de los docentes de educación física a las escuelas como otro actor pedagógico más. Sino que, de lo que se puede dar cuenta es de la configuración de diversas posiciones de sujeto/docente que se construyen en el marco de juegos de lenguaje en los que unas posiciones se sobredeterminan a otras y, de esta manera, los sujetos se constituyen discursivamente y relacionamente. No habría una postura esencial del magisterio respecto al trabajo en educación física sino que habría diversas miradas entrecruzadas que también permean aquello que es “ser maestra”.

Sin embargo, sí posee cierta estabilización y recurrencia la construcción de miradas sobre el *profe* por parte de las maestras que articulan en un nudo de sentidos sobre la complementariedad de su trabajo respecto al trabajo verdaderamente relevante en la escuela, el trabajo en el salón de clases. Esto es entrelazado con el entendimiento de que no ocuparían un lugar central de la tarea del docente de educación física los saberes propios del área, ni el trabajo intelectual o la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza.

*...yo sinceramente resistencias no vi nunca. El único problema que había era que no te veían en principio como un integrante del colectivo. Como un integrante en cuanto a los saberes. Sí, el profe de educación física es un tipo bienvenido, porque tenemos otras habilidades, yo me fui hace años del ISEF pero lo colaborativo lo aprendimos mucho antes de que se hablara de trabajo colaborativo. Entonces lo colaborativo para nosotros es moneda corriente, cosa que no ha pasado en otras carreras (E6).*

Según el mismo entrevistado, este lugar subsidiario y *especial* de la tarea docente en educación física es nutrido por los propios docentes de educación física, específicamente por un desinterés en salir de ese lugar en el que de alguna manera el *profe* es colocado y es nombrado.

*Eras el profesor especial, una cosa no menor es que eras el profesor especial y todavía en algunos lugares seguís siendo el profesor especial, que vas a hacer juegos, a preparar el festival, no se le daba la participación. Y muchos colegas cayeron en el pecado de no proponerse no ser “el profesor especial”. No formarse para no ser el profesor especial. Tiene mucho que ver con la formación, para discutir con alguien o para hablar con alguien tenés que saber de qué están discutiendo o de qué están hablando y hubo compañeros que simplemente se dedicaron al patio, a la clase de educación física, terminé y me voy. Creo que en aquel entonces a algunos nos faltó un poco de respaldo de tipo académico para poder darte el espacio, para poder buscarte el espacio que correspondía. Porque hoy es mucho más fácil porque siendo educación física un área más, una parte de la currícula, que está dentro del programa (E6).*

Nuevamente, se señala la inclusión de la educación física en el programa único como un plus a esta integración o un micro corrimiento del lugar exclusivamente reconocido como profesor especial.

Siguiendo con lo antedicho, esa falta de reconocimiento que ubica las razones en el propio docente de educación física, se encuentra reforzado por aquello ya recuperado en otros apartados, y expresado por el entrevistado 2, en referencia a que el *profe* no sabe trabajar integrado y ello se vincula a su formación.

Otro conjunto de elementos que se articulan precariamente a esta configuración discursiva -sobre el papel complementario del docente de educación física- son aquellos que dan cuenta de una mirada de este como *competidor*. Ello enlaza permanentemente con las discusiones en torno a la proyección de la carrera docente y todos los escalafones del área de educación física.

*El problema fundamental es que se siguió pensando en el profesor especial, en el profesor que cuando falta se le dice “¿cuándo me vas a compensar la clase?”. Esas son todavía ciertas rémoras que quedan de cuando entramos, que éramos el profesor que hace jueguitos. Yo creo que no ha habido resistencia a nuestro ingreso, a nuestro ingreso en tanto profesores de educación física. Cuando entrás a los cargos de gestión como ahora los Directores Coordinadores en Educación Física y los Inspectores de Educación Física... como se está generando un área porque todavía no se ha llegado a lograr un área de educación física dentro de Primaria porque falta llegar a un cargo de Inspector Nacional... Con la llegada, no del Coordinador, sino del Director Coordinador ahí es que empezó a hacer cierto ruido educación física en Primaria. Por aquella cuestión de la competencia, en lugar de ver un colaborador más, algunos colegas pueden ver un competidor insano a la hora de acceder a un cargo de inspección. Que no se va a dar, porque no va a suceder que vos maestra compitas conmigo para un cargo de inspector o de director en el área de educación física. Pero sí ellas te ven como un actor que hace cierto ruido. También va de la mano con que hasta hace muy poco pensaban que los profesores de educación física, salvo el marcar “un dos tres - un dos tres”, no sabíamos hacer otra cosa. No sabían que leemos prácticamente los mismos autores, que secuenciamos nuestro trabajo, que planificamos nuestro trabajo, que hablamos de estrategias de intervención. Todas cuestiones que el maestro a veces lo tenía como propio y exclusivo de su campo. Y a veces es muy difícil compartir, compatibilizar eso. Y eso se da hasta hoy en día. Pero no como una cuestión de resistencia, sino que recién hace muy poco que se están dando cuenta de que nosotros somos lectores. A mí me lo han preguntado, “¿ustedes planifican?”, hace unos meses, no hace 10 años. Por eso te digo, todavía hay ese tipo de cosas (E6).*

Se entreteje discursivamente la necesidad de mostrar que la tarea de enseñanza en educación física implica, no solo un saber hacer profesional sino, también la reflexión sobre la tarea, lugar que se irá construyendo en vínculo con la participación en las salas docentes como uno de los elementos más nombrados. Además, la caracterización de esa mirada de trabajo compensatorio al del aula se vinculará contradictoriamente a la idea de competencia. Es decir, al tiempo que el *profe* es reconocido como realizador de un trabajo subsidiario, es significado como un potencial competidor. Sin embargo, esto último se vincula específicamente a la carrera funcional al interior de Primaria.



#### 6.4.1. La incorporación a las salas docentes

Según los diferentes entrevistados hubo distintas materializaciones de una mejor integración al colectivo entre las que la incorporación a las salas docentes fue un hito que es una y otra vez señalado en tal sentido.

Por un lado, posibilitaba la incorporación paulatina del *profe* al proyecto institucional y la recuperación progresiva de su voz como *uno más* con peso en los colectivos docentes.

*¿qué es un profesor de educación física en la escuela? Es un integrante más del colectivo. Y ahí hubo que pasar de que, por ejemplo, en las escuelas donde tienen y tenían sala docente, que les dieran un ratito por si querían decir algo, a tener voz y voto en las cuestiones que tienen que ver con todo lo institucional, en relación con la comunidad, con la elaboración del proyecto institucional. Incorporar la dimensión, como una más, ineludible en la elaboración de ese proyecto, sea cual sea el tema que aborde el proyecto institucional. Si así el proyecto institucional sea la historia del barrio o, sea la huerta o, sea... no sé... infinitos temas. Bueno, qué papel juega aquí lo que aporta la educación física como aporta la geografía, como aporta la historia, como aporta la lengua, las matemáticas, en esto. Y una de las cuestiones que dio su trabajo fue la defensa de esa especificidad del saber y del aporte del profesor de educación física (E1).*

Nuevamente aparece la necesidad de *recuperar el saber* de la educación física como una disciplina que tiene especificidad y que en ello no compite sino que complementa el trabajo del aula. Pero, desde una perspectiva que intenta despegarse de aquella construida como complementaria-subsidiaria. En opinión de los entrevistados se dio comienzo, a partir del reconocimiento dentro de la coordinación técnica de Infamilia-CEIP, a un proceso de construcción de *otro lugar en el colectivo docente*, sin dejar de reconocer la precariedad de tal identificación.

*...la educación física tenía un aspecto muy lateral en la escuela, desde las formas de contratación y hasta cuán cercano estaba el profesor de educación física del colectivo docente de la institución (E6).*

Se reconstruye que la educación física era ubicada de manera problemática por fuera del colectivo. A ello se suman algunas reivindicaciones del campo. En el marco de estas reivindicaciones, la integración a las salas docentes es reconocida por algunos docentes como una *conquista importante a partir de un reclamo* para lo que *tocaron la puerta del Consejo*.

*Bueno eso, eso sí fue una conquista nuestra. Cuando en las escuelas APRENDER, porque los primeros interinatos fueron principalmente en las escuelas APRENDER e Infamilia tendió a estas escuelas también. Nosotros, al principio no nos dejaban ir a los profesores a las salas docentes y ahí tocamos la puerta del Consejo, que en ese momento era Edith Moraes, y nos*

*habilitaron a ir pago, como corresponde. Eso sí fue una conquista importante que la reclamamos nosotros (E4).*

La participación en las salas permitió, en palabras de esta entrevistada, el paso a un *pienso* en la educación que se le ofrece al niño y, a partir de eso, otro diálogo con el colectivo.

*En Infamilia de a poco el proceso de empezar a... por ejemplo, de pique vos ibas a las reuniones de los sábados, te las pagaban. Ese hecho tan, de pronto si vos lo ves... todo lo demás es como una anécdota, que podemos ir a las reuniones, para nosotros fue fundamental. Porque fue cuando nos empezaron a ver desde otro lugar, que hablábamos por ejemplo, que no era solo juegos y decir cosas simpáticas (E3).*

Parece que la palabra, la reflexión, son elementos que empiezan a ser reconocidos por el resto de la comunidad escolar, en parte, a partir de las salas docentes. En vínculo con ello, se resaltan los posteriores procesos de escritura, a partir de 2011, en los que la educación física se integra a las revistas de Primaria:

*Porque después la revista "Hacer escuela, miradas docentes desde la Educación Física" fue en el 2011. Eso también fue algo que te permite legitimar aún más porque el maestro al ver eso, dice: "opa, también saben escribir". ¿No? Que no es poca cosa (E4).*

En este período, anudan discursivamente algunas referencias al docente de educación física como un docente que paulatinamente toma la palabra -aunque no de manera unívoca y para todos los casos-, y eso constituye un elemento relevante en la integración al colectivo.

#### **6.4.2. Preocupaciones por el lugar disputado**

A partir de la interrogación a los diferentes actores sobre las resistencias presentes en el proceso de universalización de la educación física escolar, son identificadas de manera recurrente las resistencias a la integración a causa de las lógicas jerárquicas que operan en Primaria.

*Bueno, una de las resistencias que tuvimos fue el sistema, el sistema de Primaria. Lo voy a decir groseramente, las maestras, las inspectoras, las jerarquías, sobre todo, no jerarquías políticas sino institucionales que veían en el profesor de educación física un actor que iba a disputar el monopolio del saber pedagógico con los maestros, con los inspectores cuando se hiciera el aparato, y se sabe que la corporación es muy fuerte en Primaria (E2).*

Interesa resaltar particularmente, aquí, la alusión a la *disputa del monopolio del saber pedagógico*. Nuevamente, puede pensarse en ese actor que llega con fuerte presencia a todas las escuelas como alguien que viene a disputar un espacio, históricamente ocupado únicamente por las maestras. Pero, para este entrevistado, la disputa aunque con sus ecos al interior de las escuelas se produce con relación a las posiciones ocupadas por unos y otros.

En esta línea, hay un nudo de sentidos contruidos en torno a la preocupación por la supervisión; quién supervisa a este nuevo actor para el que no hay una estructura preconfigurada de supervisión sino que, a partir de su incorporación se cimienta lo que será posteriormente la estructura del área. Se constituye un espacio de disputa en torno a la preocupación por la supervisión que es resuelto paulatinamente.

*...y acá aparece un nuevo rol. Y eso desacomoda... está bien, es lo natural. Y ahora estábamos hablando de un profesor de educación física, integrante del colectivo docente, con especificidad en su saber y en su hacer, que aporta no solo desde los contenidos sino desde lo conceptual, una nueva mirada... y cómo superviso si yo vengo formado o formada para supervisar otra cosa. Y convivir con otro rol. Entonces, esos son procesos que hubo que hacer, que hasta interpelaron a algunos profesores que dijeron: yo así no trabajo. Pero la gran mayoría, lo comprendió, lo entendió, lo trabajó. Y hay como un grupo impulsor que por algo fueron los primeros coordinadores [...] Pero, nosotros tuvimos que hacer el camino, sí [...] Pero fue una pelea que valió la pena porque es un saber al cual yo respeto enormemente, enormemente, con quienes aprendí muchísimo, con quienes enriquecí mi formación y fui la primera que peleé porque bueno... los coordinadores de educación física se van a elegir entre los profesores de educación física y los supervisores deberán elegirse entre los profesores de educación física. Esa fue digamos, eso sí... Y el hecho de considerarlos uno más con peso en los colectivos (E1).*

En ese *hacer el camino* se incluyen jornadas con directoras, lo que implicó deconstruir visiones fuertemente sedimentadas sobre la educación física. Sobre las resistencias a la participación, uno de los entrevistados encargado de llevar adelante estas jornadas explica:

*Mejor dicho, había directoras que iban sin ningún interés. Porque nosotros capacitamos pero además hacíamos juegos, la mayoría cooperativos, para que le mostráramos a la maestra que había tenido, por ejemplo, una muy mala experiencia en Secundaria como alumna y que se había peleado con el profesor y había odiado la educación física, entonces iba a no participar activamente. Y los hacíamos jugar, y el resultado en general cambió bastante, algunos drásticamente (E2).*

Se produce cierto intento de cierre del flujo discursivo según el que hay un proceso de *avance* en la integración del *profe* al colectivo, y que según una de las entrevistadas tiene que ver con la figura de los coordinadores hoy ya instalada y naturalizada.

Sin embargo, en el mundo social siempre hay puntos de fuga en el que otros sentidos se ponen en juego y habilita múltiples construcciones sobre la cosa. En este caso, este proceso es recuperado paralelamente como un proceso aun en marcha: *Es que el sistema educativo todavía no terminó de digerir, no nos digirió todavía (E2)*. Proceso en el que es resaltado el papel que juegan varios actores:

*...en el interior del CEIP hubo como dos caminos, uno desde la especificidad de la educación física, de cómo los coordinadores trabajan con cada profesor en esto de pensar la enseñanza*

*y, otro a nivel institucional, desde las inspecciones, cómo se dialoga con los inspectores, cómo se dialoga con las directoras para que le den el lugar a la educación física. Legitimar la educación física parte de muchos actores, que el profesor muestre el valor de la educación física y que trabaje con una coherencia importante entre su discurso y su práctica y, otro, que le den los espacios [...] Hay inspectores departamentales que tienen una mirada de la educación física como mucho más integral, otros como más parcializado y te permiten otras cosas (E4).*

Convive en la palabra de los entrevistados la referencia a estos múltiples actores al intentar dar cuenta del proceso de legitimación del lugar de la educación física al interior del CEIP. El nuevo lugar otorgado a la educación física es posibilitado por la apertura de diversos actores al interior de las instituciones pero también se construye en función de la habilitación que los propios docentes hacen de su trabajo como trabajo de enseñanza no subsidiario ni en competencia al trabajo del maestro. Otra vez hay una tensión que se vuelve irresoluble, entre la integración al colectivo y la disputa por un nuevo lugar.

Este capítulo ahondó sobre las principales disputas al significar y legitimar la educación física en la escuela. Se plantea un micro corrimiento desde una educación física históricamente legitimada como *saludable* (y las diferentes equivalencias que de allí se desprenden) a otras construcciones de sentido que configuran fisuras en las significaciones más asentadas y preconfiguran una educación física para la escuela, como *cosa escolar*. En ello, también es reconstruido como central el lugar disputado por los profesores de educación física como un integrante más con voz en los colectivos docentes.

## **7. Consideraciones finales**

Este trabajo de investigación parte de una serie de inquietudes al respecto del proceso de “universalización” de la educación física para la enseñanza primaria en Uruguay. Por una parte, surge la interrogante de por qué si la universalización de la educación física es una preocupación declarada ya en 1911, recién se alcanza en 2009 -año denominado por el CEIP como “Año de la universalización de la Educación Física escolar”-. La pregunta al respecto de las condiciones de posibilidad para que esto suceda supuso pensar en el carácter contingente de la historia e indagar sobre el tejido argumental construido, que se pretendió desarrollar a lo largo de los anteriores capítulos de análisis. De esta manera, implicó poner el foco no solo en las condiciones objetivas que posibilitaron el proceso sino en las perspectivas de diversos actores que participaron

activamente del proceso. A partir de este nudo, el objetivo general del trabajo fue analizar las construcciones de sentido sobre la educación física escolar en el marco de la obligatoriedad de la educación física para las escuelas de enseñanza primaria de todo el país para el período 2005 a 2009<sup>78</sup>. De este objetivo general, se desprende la intención de indagar sobre cuáles son los discursos sobre educación y educación física que legitiman la obligatoriedad de la educación física en las escuelas. Entonces, responder a las preguntas sobre ¿cuáles son las finalidades que se le atribuyen a la educación física escolar? y ¿cuáles son las construcciones de sentido en torno al significante “educación física”? Aquí entendemos que opera la premisa de que hay una serie de sentidos que hegemonizan el campo disciplinar y que podrían reunirse bajo la lógica equivalencial que asemeja educación física a salud, así como una serie de equivalencias que se desprenden de esta (disciplinamiento y normalización, higiene moral, especial atención mediante la práctica del deporte a poblaciones caracterizadas como disruptivas y la promoción de resultados saludables en un amplio sentido). Estas significaciones ya se encuentran presentes en diversas indagaciones preliminares. Por tanto, un segundo objetivo específico de este trabajo fue, ya desde el inicio, analizar otros sentidos que pongan en tensión esas conceptualizaciones con pretensión totalizadora sobre la educación física escolar. Ello implica, desde la perspectiva del APD, problematizar la lógica equivalencial (educación física = salud) en tanto operación ideológica (Laclau, 1993). Se pretendió, entonces, la interrogación sobre los sentidos en disputa en torno a la noción de “universalización” de la educación física escolar y las formas en que el significante “educación física” es objeto de lucha por significaciones en este particular contexto.

Cuando se produce una primera aproximación a las justificaciones, declaraciones y argumentaciones para la extensión de las experiencias de educación física a las escuelas - particularmente en la Estrategia de Recreación y Deporte, a partir de 2003- la centralidad está puesta en la atención al “sujeto carente” y su articulación dentro del conjunto de políticas focalizadas socioeducativas, en las que se produce un borramiento de ambas especificidades (Martinis, 2006). Hubo a partir de la ERD un *desembarco* de 200 docentes de educación física en las escuelas públicas que implicó un aumento del 100% de la cobertura hasta el momento. La educación física es significada como una *estrategia*, entre otras, en un contexto de crisis social y

---

<sup>78</sup> Este recorte temporal se decidió en función de que fue el período de gobierno dentro del que se aprobó la ley de obligatoriedad. Sin embargo, sustenta esta decisión el hecho de que este mismo período es señalado por varios entrevistados como fermental para la educación física dentro de Primaria.

económica, para la atención a poblaciones en riesgo social. Ello interpela a docentes, técnicos y autoridades sobre el lugar que ocupa la educación física en la escuela. En este marco, desde una mirada *complementaria* al trabajo de la maestra de aula y como una *necesidad social* particularmente para estos contextos (con el objetivo de disminuir los niveles de violencia, ausentismo y repetición), la educación física se integra de manera precaria al colectivo escolar. A partir de los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) entendemos relevante afirmar que, fragmentariamente y no sin contradicciones, se habrían construido posiciones de “maestra en contextos de vulnerabilidad social” que construyen de manera relacional una mirada sobre *los profes* como soporte a su trabajo de enseñar y así significan el trabajo del docente de educación física como necesario. Ello constituye uno de los nudos de sentidos que inicialmente legitiman la educación física en la escuela. Sin embargo, aunque el *profe* estaba 20 horas en la escuela, seguía siendo un *extranjero*. Entonces, como un elemento paradójico se referencia al *profe* como portador de una cultura que hubo que articular, no sin dificultades, a la de Primaria.

Otro de nuestros hallazgos es que, para los entrevistados, se produce un primer movimiento en el ingreso de la educación física a las escuelas bajo esta experiencia. En estos contextos socioeconómicamente vulnerables, se abre una serie de *posibilidades* que van mucho más allá del puro disciplinamiento. Se trata en palabras de los entrevistados de *una nueva educación física, una educación física mirada con otros ojos, otra educación física* en torno al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal que de manera inicial constituyen un punto nodal en torno a *lo nuevo*. Aquí, la tarea cotidiana del docente de educación física implicó la reconsideración de los saberes puestos en circulación y ello impactó en el posterior proceso de institucionalización de la educación física en el CEIP.

A partir del cambio de administración en 2005, se asume el compromiso político de tender hacia la universalización de la educación física escolar y su progresiva institucionalización en el CEIP del área<sup>79</sup>. Afirmamos que, no sin contradicciones, la universalización de la educación física para las escuelas articula, en un *momento*, con la agenda de derechos del nuevo gobierno<sup>80</sup>. La educación como derecho y la *educación física como derecho de todos* son sentidos que se vuelven

---

<sup>79</sup> Se trató de un aumento exponencial en la cobertura: 17,33% en 2003; 37,8% en 2004; 38,6% en 2005; 44,3% en 2006; 44,4% en 2007; 70% en 2008 y 100% en 2009 (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p. 16).

<sup>80</sup> En esta línea, la universalización de la educación física es destacada por Bentancur y Mancebo (2010) como una de las medidas políticas implementadas en el quinquenio en un marco de transformaciones graduales.

regulares y disputan de alguna manera las lógicas del puro gobierno. La *universalización de la educación física escolar* articula en la trama discursiva de la política del quinquenio, dentro del conjunto de derechos de todos los niños. Como hallazgo, entendemos que lo antedicho da cuenta de las condiciones de posibilidad para ser enunciado como prioridad, considerando que no siempre el significante *universalización* fue el que recogió este reclamo histórico. A esto se suma el aseguramiento de las condiciones materiales objetivas a partir del traslado de recursos al CEIP en vínculo con un importante compromiso político. Se explicita claramente que la educación física *no es para pobres* y de ello se desprende el reconocimiento de una *falta* que es histórica y que justifica este compromiso económico.

Sobre las contradicciones anunciadas, observamos que permanentemente las justificaciones para la universalización se construyen desde argumentos focales. De esta forma, se materializa discursivamente la hibridación entre universalidad y focalización que plantea Bordoli (2016). A partir de las indagaciones realizadas, estimamos que las justificaciones construidas a manera de diagnóstico de la ERD, dificultaron la construcción de un argumento universal que se separara de la importancia de la intervención para disciplinar a los pobres y gobernar a la población y también el trazado de fronteras con las formaciones discursivas características de los años 90.

De esta manera, tanto en la exposición de motivos que fundamenta la ley de obligatoriedad de la enseñanza de la educación física como en las argumentaciones parlamentarias sobre el tema (Cámara de Representantes, 2007 y 2006), la educación física en la escuela se legitima por evidencias del sentido común que son presentadas de manera aproblemática, exceptuando la crítica teórica desde el propio campo. A partir de aquí, afirmamos que las disputas en torno a los sentidos sobre la educación física escolar se resuelven cómodamente en ocasión de la relevancia de la salud para el imaginario social. Diversos sentidos son articulados al significante *salud*; se presenta como aparentemente innegable que la educación física es una práctica relevante socialmente en tanto saludable. Analizamos que, en este contexto discursivo, *salud* se vuelve un significante vacío que aglutina múltiples representaciones. Incluso, no se observan diferencias sustantivas en las argumentaciones de representantes de distintos partidos políticos. Ello posibilita la hegemonización de un campo de disputa aunque, la total disolución de los elementos en la cadena equivalencial no es posible y es allí donde anida la posibilidad de la diferencia (Laclau y Mouffe, 2015). En este caso, observamos otro nudo de sentidos, que se configura de manera precaria, donde se producen algunos corrimientos a partir de los que se afirma que la educación física ha de estar

integrada a lo educativo y, particularmente, a la escuela pública. Aquí lo novedoso no es el vínculo entre pedagogía y educación física sino, una perspectiva pedagógica que pone el acento en el aseguramiento de un piso común a todos los niños y que permite el distanciamiento del análisis de las maneras en que la educación física disciplina los cuerpos hacia las posibilidades que otorga como acceso común a una porción de la cultura y que legitima que sea público. En ningún caso, el hecho de resaltar este corrimiento pretende dar cuenta de “lo bueno” o “lo esperable” sino que, son sentidos que configuran discursivamente y de manera incipiente a la educación física formando parte de *lo común*, y que es relevante destacar en términos de perspectivas “sometidas”. Se trata de romper con el “efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias” (Foucault, 2010, p. 20) y poner en escena saberes locales incapaces de unanimidad y que, como explica el autor, deben su fuerza a su capacidad de oposición; entre otros, al discurso oficial.

Precisamente, desde los discursos oficiales, se conjugan sentidos que pueden conceptualizarse como *neohigienistas* (tanto desde la perspectiva de Núñez, 2005; como de Rodríguez Giménez, 2013). Por una parte, la obligatoriedad de la educación física escolar se inscribe en una serie de políticas sobre la salud de la población. Por otra, se propone la formación en ciudadanía a partir de la igualdad en el acceso a la práctica deportiva<sup>81</sup> en función de algunos datos socioeconómicos tomados como dados, igualdad que allana simplemente algunas aristas -no las más lacerantes- para estos sectores de la población. Sin embargo, el aseguramiento por parte del Estado de un acceso público a ello es aún relevante. Se configura una constelación de sentidos que anuda en la relevancia social de una *educación física para todos* y en la revalorización del espacio escolar como espacio público. Se produce un intento de cierre discursivo donde el tejido argumental entre educación pública y educación física pública rompe con algunos entramados de la lógica equivalencial del discurso de la mera intervención.

Desde la construcción realizada por los diversos entrevistados, otro de los ejes de este corrimiento es la reiterada afirmación de que *los días que había educación física, los niños no faltaban*. Ello puede leerse como un argumento universal. Habría un componente de la educación física, que no es identificado claramente, pero que la posiciona como una actividad no excluyente. Entonces, la relevancia para los sectores socioeconómicamente vulnerables no se encontraría en que incide en el disciplinar a los sujetos de la pobreza sino en que es un ámbito que no los excluye. Entendemos

---

<sup>81</sup> Se sobreentiende que aquí son subsumidos bajo el acceso al “deporte” otra serie de saberes de la educación física.



sumamente importante continuar indagando en este sentido. A partir de la crítica realizada por Dubet (2011) a la ficción de la igualdad de oportunidades, en tanto atención focal y priorizada que precisa de la identificación como sujetos en desventaja para la prestación de una particular atención, podemos reconocer que la universalización de la educación física los incluye cuando asegura un piso para todos en el acceso a educación. La igualdad de posiciones, que aquí puede entorsearse, resulta normativamente deseable ya que parte de la premisa de concebir a los sujetos como iguales. Esto se convierte en un punto de partida para pensar lo educativo y, particularmente, la educación física en la educación.

Por otro lado, la progresiva centralización del área en el CEIP a partir de 2005 es un proceso identificado como *fermental*, en un momento de cambios. Aunque no se trata de algo inaugural, ya que la educación física dentro del CEIP tenía un largo recorrido, en palabras de los entrevistados esta progresiva institucionalización de la disciplina en el organismo habilita algunos microprocesos que llevaron a una reconceptualización de la educación física en la escuela. Entonces, se distinguen dos momentos: uno a nivel decisional y otro que da cuenta de las negociaciones durante la implementación. Aunque en el primero no se desconoce el proceso de la educación física en las escuelas y la existencia de un reclamo histórico, el acento está en la figura de la ley de obligatoriedad y en la determinación política (tanto de Presidencia de la República -con acento en la figura de Tabaré Vázquez- como de autoridades y asesores de la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte). Con respecto al segundo momento, según la reconstrucción del proceso desde la mirada de docentes, técnicos y algunas autoridades, al interior de Primaria se daban una serie de discusiones, negociaciones e *innumerables* reuniones en las que condensaba discursivamente la relevancia del papel de los docentes de educación física para promover algunos movimientos y particularmente de un grupo identificado como *grupo impulsor*. Además, las figuras del Edith Moraes y Graciela Almirón son destacadas como habilitadoras de tales procesos. Incluso, la preocupación por el buen relacionamiento con los docentes, como norte de la primer gestión educativa del Frente Amplio, constituye un marco a estas negociaciones para la implementación. Finalmente, más allá de esta reconstrucción analítica en dos momentos, no son claramente divisibles, y permanentemente se resalta la voluntad política conjugada a un reclamo desde maestras y profesores en tal dirección. El valor de nuestro trabajo lo encontramos en la reconstrucción de los micro procesos que se dieron al interior de Primaria, procesos que en general quedan subsumidos bajo la verticalidad de la figura de la ley.

Entonces, afirmamos que algunos sentidos que circulaban a la interna de Primaria, que se reúnen conceptualmente en un *desmantelamiento* de la educación física históricamente legitimada y la construcción de una educación física como *cosa escolar*, son perspectivas excluidas en las discusiones y documentos parlamentarios pero que igualmente permean la obligatoriedad de la educación física para la enseñanza primaria. De alguna manera, conviven una serie de definiciones sobre educación física escolar gestadas verticalmente con otro conjunto de conceptualizaciones provenientes de una construcción *desde abajo* desde el proceso que se daba a la interna de la institución. Se configura una declarada intención por parte de varios actores de que la educación física se desmarque de una perspectiva exclusivamente deportivista -asociada en mayor medida a los docentes que provenían del ministerio- y se configuran someramente nuevas formas de pensar lo corporal en la escuela -principalmente identificadas con soluciones encontradas en la tarea cotidiana de algunos docentes provenientes de Infamilia-, proceso que se materializa en nuevos saberes puestos en circulación a partir del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008<sup>82</sup>.

Ello no constituye necesariamente la configuración de otra educación física ni otro marco epistemológico para la educación física dentro del CEIP. Pero, sí resulta interesante que este trabajo dé cuenta de una declarada pretensión de quiebre con una educación física más *tradicional* para el contexto escolar. Aunque este quiebre no se produce sin contradicciones ni para todos los informantes ni es reconstruido de igual manera por estos, es posible atender a algunos elementos que se vuelven regulares. En primer lugar, la identificación del ingreso del circo y las actividades expresivas como elementos novedosos que reconfiguran y dislocan los sentidos más comúnmente aceptados sobre la educación física. Por otra parte, la centralidad del juego se vuelve un elemento relevante. Además, se produce un pequeño corrimiento hacia la identificación de la educación física como la encargada de democratizar algunos saberes que forman parte de la *cultura corporal*.

También en palabras de algunas autoridades comienza a constituirse, paralela e incipientemente, un entramado discursivo que refiere a la relevancia de que se transmita en la escuela pública (a todos los niños) otra porción de la cultura socialmente valiosa. Aunque no logra sedimentar como una formación discursiva sobre los sentidos de la educación física en la escuela, aparece someramente y mezclada con otras justificaciones y legitimaciones más asentadas; sin lograr

---

<sup>82</sup> En esta línea, la conceptualización de *curriculum* que realiza De Alba (1998) es interesante para pensar estas discusiones para el campo de la educación física, particularmente la centralidad de las negociaciones entre intereses que hacen de este una propuesta educativa pero política a la vez.

barrer con las significaciones consolidadas desde una perspectiva más biologicista. Claramente, la educación física escolar se constituye como un elemento en disputa en el que una serie de sentidos se sobredeterminan recíprocamente. En el texto de análisis se procuró un proceso de desconstrucción de estas sobredeterminaciones para mostrar cómo la educación física en la escuela es fijada en diferentes momentos a distintas formaciones discursivas. Allí reside la posibilidad de reconstruir maneras menos instituidas de conceptualizarla, más vinculadas a lo que posibilita en tanto tarea pedagógica y en menor medida a otros fines en los que la educación física posee un carácter subsidiario.

Algunos de los movimientos conceptuales tienen que ver con que hubo lógicas sociales que interpelaron las actividades de educación física y modificaron estas prácticas en la escuela. Además, a partir de 2005, tanto la educación física como el Programa Maestros Comunitarios convergen bajo la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP<sup>83</sup>. Este trabajo investigativo tuvo, entre otras preocupaciones, la intención de indagar sobre cómo algunas “señas de identidad del PMC” (Almirón, Curto y Romano, 2008) impactan en la institucionalización de la educación física al interior de Primaria. Hallamos que se produjo una interpenetración de sentidos (Laclau y Mouffe, 2015) entre el PMC y la educación física escolar. En particular, en lo referente a: el uso de otros espacios, la introducción de la lógica territorial y la centralidad de las experiencias de los docentes. Más allá de lo antedicho, fue necesario advertir sobre el riesgo de absolutización de estas vinculaciones ya que hay otras tantas señas de identidad de la educación física que no se vieron afectadas por esta conjunción de ambos programas ni por la cercanía cotidiana del maestro comunitario a los docentes de educación física.

El análisis al respecto de esas operaciones de reenvío simbólico entre ambos programas parte del detallado examen de Bordoli (2016) sobre la progresiva profundización de los sentidos detrás del sintagma *otra forma de hacer escuela* con el que se identifica al PMC. Como fue presentado en el párrafo anterior, un primer mojón se desprende de las maneras en que ambas experiencias alteran las formas espaciales. Aunque los puntos de contacto son incipientes, la educación física también altera y amplía los límites del aula, desarma el aula en su forma más asentada y presenta al patio configurando otra aula. El trabajo en educación física también es identificado como un trabajo con

---

<sup>83</sup> Esta coordinación interinstitucional, aunque en vínculo con el MIDES, se despega de la lógica de la intervención focalizada y representa modificaciones a algunas lógicas instaladas en la institucionalidad de Primaria.

los niños *desde otro lugar* emparentado con la configuración del juego como forma metodológica privilegiada en la educación física escolar<sup>84</sup>.

Según Bordoli (2016), un segundo momento detrás de *otra forma de hacer escuela*, lo constituye el esfuerzo por configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad. En el PMC predomina el discurso con énfasis en la capacidad de los sujetos -más allá de la convivencia con las posiciones de maestro comunitario que ubican a los niños como sujetos problema-. Esto puede emparentarse al planteo de que (como ya fue mencionado, tanto en la ERD como en las escuelas en donde se extendieron las primeras experiencias bajo la órbita de Infamilia-CEIP) los días de educación física los niños no faltaban a la escuela. ¿Ello permite pensar alguna forma de movimiento pedagógico? De manera inicial, surge el cuestionamiento al respecto de la habilitación de otro lugar al sujeto de la educación en las prácticas de educación física escolar que disputa sentidos con la lógica del niño carente. En principio, vemos que no se corresponde necesariamente la carencia cultural de las familias y los hogares con menores rendimientos en las clases de educación física. A su vez, se habilitan otros espacios y otros recortes culturales en donde también se construye lo común y se articula la igualdad con la diferencia -tal como lo analiza Conde (2015) para el caso del PMC-. Estas indagaciones procuraron un corrimiento de la preocupación por las maneras en que la educación física escolar disciplina los cuerpos hacia la pregunta sobre aquello que posibilita como espacio diferencial al salón de clases. En esta línea se espera desarrollar indagaciones posteriores que hoy exceden las intenciones de este trabajo de tesis. Ello buscará la expansión del marco teórico del trabajo recuperando, entre otros, los aportes de Rancière y Derrida en torno a sus conceptualizaciones sobre igualdad y justicia.

Al retomar la trama de sentidos que según Bordoli (2016) se construye bajo el PMC, vemos que en segundo lugar la promoción de una escuela comunitaria pudo afectar el establecimiento de la figura del coordinador de educación física con una lógica territorial. Asimismo, en tercer lugar ubicamos la centralidad de la figura del docente en ambas experiencias e incluso en la sistematización de estas. En la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP hubo la intención

---

<sup>84</sup> Nuevamente, es conveniente la aclaración de que se reconoce que el juego, en tanto forma metodológica o saber a enseñar, posee un histórico recorrido dentro de la educación física y también en el trabajo de las maestras. Pero se señala el establecimiento de un nudo central de sentidos en torno al juego que ya estaba presente en la ERD y que se materializará en mayor medida en el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008.

deliberada de poner el acento en la tarea pedagógica de los docentes, mientras que las preocupaciones por su supervisión fueron posteriores en el tiempo.

Esta centralidad de la tarea pedagógica es paradójica respecto a la estabilización y recurrencia de miradas, por parte de las maestras, sobre el trabajo del *profe* de educación física como complementario o subsidiario al trabajo en el salón de clases. Ello se entrelaza discursivamente con el entendimiento de que no ocuparían un lugar central de la tarea del docente de educación física los saberes propios del área, ni el trabajo intelectual o la reflexión sobre la enseñanza. Cabe la aclaración de que no se lee de esto una postura esencial del magisterio respecto al trabajo en educación física; postura por la que ellas resistieran como grupo uniforme a su integración como otro actor pedagógico más. Incluso, más allá de las naturales resistencias a su integración -en tanto la tarea pedagógica siempre estuvo a cargo de las maestras- hubo la intención deliberada de integrar a los docentes de educación física a las escuelas. En opinión de varios entrevistados, las maestras (aun con una mirada subsidiaria sobre el trabajo en educación física) jugaron un papel a favor de esta incorporación. Hubo distintas materializaciones de una integración al colectivo docente, dentro de las que la participación en las salas docentes es especialmente señalada. Es necesario advertir que esta identificación según la que el *profe* adquiere otro lugar en el colectivo docente es aun precaria para el período de estudio. Sin embargo, algunos de los sentidos presentes en esta construcción refieren a la incorporación paulatina al proyecto institucional y la recuperación progresiva de su voz como *uno más* con peso en los colectivos docentes desde un saber específico. Reconstruimos como un elemento relevante que se referencia al *profe* como un docente que paulatinamente toma la palabra e incorpora la reflexión. A su vez, este proceso se explicita como necesario para una verdadera incorporación. La figura de los coordinadores de educación física como apoyo al trabajo docente es referida como un mojón más que colaboró en estos procesos así como la habilitación que realizaron los propios docentes en tal sentido. Es relevante señalar que la inclusión de la educación física en un programa único en 2008 se configura como un plus a esta progresiva integración.

A pesar de esta serie de micro rupturas señaladas, damos cuenta de un movimiento continuo de asimilación por el que aquellos elementos más disruptivos presentes en esta integración tienden a ser asimilados. De tal manera, los procesos de legitimación al interior del CEIP correrían en paralelo a procesos de asimilación a las formas más instituidas dentro de la institución escolar. En este marco, fue considerado necesario encauzar los movimientos instituyentes y disciplinar a los

profesores para limar los componentes rupturistas -que se señalan a partir de una impronta diferente del *profe-* como forma de asegurar la permanencia en el tiempo. Este es uno de los mayores riesgos tanto para la educación física escolar como para el PMC. Vemos que ambos movimientos, desestructuración y asimilación, dan cuenta de la lógica de la tensión irresoluble de lo social (Buenfil, 2011). Desde diversos actores se hace presente el reconocimiento de una impronta particular de los docentes de educación física vinculada con formas menos rígidas de comportarse, que son paulatinamente objeto de mecanismos disciplinarios (Foucault, 2006). Los procesos de normalización son atados discursivamente a la habilitación de un lugar legítimo para la profesión en Primaria. De manera relacional, la mirada del otro participa en los procesos de construcción de posiciones de sujeto; y de posiciones de docentes de educación física en este caso específico. Al mismo tiempo, esta idiosincrasia más flexible interpela a autoridades y maestras de Primaria en sus maneras más naturalizadas. La lógica territorial del coordinador de educación física es otro de los elementos que son progresivamente acoplados a las maneras ya instauradas, aunque continúan marcando un sello diferencial en Primaria.

La progresiva institucionalización de la educación física también es reconstruida en torno al establecimiento de una estructura que diera paso a carreras funcionales dentro del área con concursos, efectividades y la asunción progresiva de las tareas de supervisión, así como la centralización de los rubros para tales fines en el CEIP. Es de resaltar el hecho de que se explicita que, de manera paradójica, para propender a una estructuración del área de educación física hubo que repensar y movilizar las estructuras ya instaladas a la interna de la institución.

En esta línea, es preciso señalar que los mencionados corrimientos de una educación física más deportivizada hacia el ingreso de contenidos más *novedosos*, no significan el desmantelamiento de la tradición disciplinar. Apenas, constituye la lectura que realiza un grupo dentro del CEIP -que se identifica como aquellos que se reúnen en ADEMU- y que construye una mirada del objeto que articula (no sin dificultades) con aquella de los docentes provenientes del ministerio, con *lenguajes que no se lograban compartir*. A partir de aquí, cabe la pregunta sobre las interrelaciones entre los procesos que se daban al interior del ISEF -específicamente el pasaje del ISEF al ámbito universitario en 2005 y los nuevos planes de estudio- con la construcción de una educación física como *cosa escolar*. En tal sentido, de qué manera los egresos de los planes de estudio de 1992 y 2004 de ISEF, en los que se exige una tesina de grado, pueden o no vincularse con los procesos de reflexión y escritura en los docentes de educación física del CEIP. En este trabajo se hipotetiza

que se establecieron una serie de vinculaciones en esta dirección y que algunos movimientos que se producen a la interna de ISEF pueden entretorse discursivamente con lo analizado en el capítulo 6 para el Área de Conocimiento Corporal del Programa de Inicial y Primaria de 2008. Ello tampoco ha sido objeto de análisis de manera exhaustiva en este trabajo y podría constituir otra de las posibles líneas de continuidad de la presente tesis.

## 8. Bibliografía

Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad. *Quehacer Educativo*, (91), 21-24.

Almirón, G., Etcheverría, M. y Curto, V. (2009). Una Educación Física para todos. En CEIP, *Educación Física. Porque es un Derecho* (pp.11-17). Montevideo: CEIP.

Alonso, L. E. (2003). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En L. E. Alonso, *La mirada cualitativa en sociología* (pp. 67-92). Madrid: Fundamentos.

Álvarez, M., Craviotto; A., López, G., Mantero, I., Pinto, F. (2008). Concepciones y discursos subyacentes en la obligatoriedad de la Educación Física en el ámbito escolar. *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo: ISEF - UDELAR.

ANEP-CEIP (2014). *Educación Física. Haciendo memorias*. Montevideo: CEIP.

Bailón, M. y Cantarelli, A. (2013). Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar. En A. Romano (comp.), *La tradición escolar. Posiciones* (pp. 61-80). Montevideo: CSIC-UDELAR.

Barrios, Cabrera, Cirio, Iglesias, Ponce, Quintans (2008). *La Educación Física en la nueva propuesta programática escolar*. XII Encuentro Nacional y VII Internacional de Investigadores en Educación Física “Educación física y sistema educativo” del ISEF-UDELAR, octubre de 2008, Montevideo.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). (coords.) *Metodología de investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UDELAR.

Bentancur, N. y Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo y P. Narbondo, *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 1-16). Montevideo: Fin de Siglo.



Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

\_\_\_\_\_ (2013). Las políticas educativas y los sentidos de lo escolar en enseñanza primaria (1995-2010). *Políticas Educativas*, 7 (1), 1-16.

\_\_\_\_\_ (2007). La tríada en el saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli y C. Blezio (comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

\_\_\_\_\_ (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo. En: L. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Bordoli, E. y Romano, A. (2009). Introducción. En E. Bordoli y A. Romano (comp.), *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico* (pp. 15-22). Montevideo: Psicolibros Waslala.

Braid, L. (2003). Educação física na escola: uma proposta de renovação. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde* (pp. 54-58), vol. 16, núm.2. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40816210> (Consulta: 5-11-2017).

Bratch, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sárfield.

Buenfil, R. N. (2011). Consideraciones teóricas sobre la investigación desde el análisis político de discurso. En R. N. Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* (pp. 34-43). USA: Editorial Académica Española.

\_\_\_\_\_ (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En: M. A. Jiménez García, *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). México: Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ (1997). Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau. *Colección Pedagógica Universitaria*, 27 y 28, 181-202.

\_\_\_\_\_ (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Burga, M. (2013). Un acercamiento a lo alternativo en la educación física escolar. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, septiembre de 2013. En línea: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar> (Consulta: 5-11-2017).

Carballo, C. (2014) (coord.). *Educación física escolar, académica y profesional*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CEIP (2009). *Educación Física. Porque es un Derecho*. Montevideo: CEIP.

Conde, S. (2015). El Programa Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad. En E. Bordoli (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, UDELAR.

Crisorio, R. y Escudero, C. (2017) (coords.). *Educación del cuerpo. Currículum, Sujeto y Saber*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Crisorio, R. y Giles, M. (2009) (dir.). *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Darrigol, M. (2018). Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del currículum de educación física escolar. En P. Dogliotti (coord.) *Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 113-129). Montevideo: CSIC-UDELAR.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos Torre y F. García Selgas (eds.) *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (pp. 73-103). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dogliotti, P. (2014). Gobierno de la población y educación del cuerpo en la institucionalización de la educación física en el Uruguay. *Revista Kinesis*, 31 (2), 113-131.

\_\_\_\_\_ (2012). Una mirada sobre los discursos que atraviesan a las políticas de educación física escolar en el Uruguay (2006 - 2011). *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, Río Grande, (pp.1-15). En línea: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/downloadSuppFile/4030/3991> (Consulta: 21-8-2017).

\_\_\_\_\_ (2011). Aportes, desafíos y tensiones a partir del proceso de universalización de la Educación Física Escolar. *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión en Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (UDELAR), Montevideo, 2011. En línea: [https://www.researchgate.net/publication/266220876\\_Aportes\\_desafios\\_y\\_tensiones\\_a\\_partir\\_de\\_la\\_universalizacion\\_de\\_la\\_Educacion\\_Fisica\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/266220876_Aportes_desafios_y_tensiones_a_partir_de_la_universalizacion_de_la_Educacion_Fisica_Escolar) (Consulta: 29-8-2016).

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista Todavía*, Nro. 8 de agosto de 2004, Fundación Osde.

Fensterseifer, P. E. (2015). Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil. *Educación Física y Ciencia*, 17 (2). En línea: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n02a03/> (Consulta: 6-11-2017)

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (2014 [1966]). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2010 [1997]). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gallo, L. y Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Perfiles Educativos* (pp. 143-155), vol. XXXVII, núm. 150. Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743009> (Consulta: 6-11-2017).

Gomensoro, A. (2009a). Educación Física Escolar: aportes para su historia. En CEIP, *Educación Física. Porque es un Derecho* (pp.24-29). Montevideo: CEIP.

\_\_\_\_\_ (2009b). El nuevo proyecto del Programa de Educación Física Escolar. *Revista Nexo Sport*, (s/n) febrero de 2009, 6-13.

Howarth, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación, *STUDIA POLITICÆ* - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba, (05) otoño 2005, 38-88.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En: E. Laclau, *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Buenos Aires: Ariel.

\_\_\_\_\_ (1993). La imposibilidad de la sociedad. En: E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo* (pp. 103-106). Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2015 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1993). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En: E. Laclau, *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo* (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.

Landau, M. (2006). Laclau, Foucault, Rancière: entre la política y la policía. *Argumentos*, 19 (52), 179-197.

Landini, S. y Rodríguez, A. (2013). Educación Física y Escuela. Entre la Ley N° 1420 y la actualidad. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, septiembre de 2013. En línea: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar> (Consulta: 6-11-2017).

Madrigal, A. y Urrego, A. (2013). La educación física renovada desde la investigación educativa. *Revista Lasallista de Investigación* (pp. 69-76), vol. 10, núm. 2, julio-diciembre 2013. Corporación Universitaria Lasallista, Colombia. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816009> (Consulta: 5-11-2017).

Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco-Serie indagaciones* (DOSSIER - Infancia y educación), 25 (1), 105-126.

\_\_\_\_\_ (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: CSIC-UDELAR.

\_\_\_\_\_ (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (comp.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Buenos Aires: Del Estante.

Martinis, P. y Stevenazzi (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. *Propuesta Educativa*, (29), 32-40.

Mateo, N. (2009). Universalización de la educación física. Un nuevo agente en el campo escolar. En V. Filardo (coord.), *Jóvenes y políticas sociales en foco* (pp. 233-252). Montevideo: MIDES.

Mora, B., Calace, C., Mastroiani, N. y Varesi, C. (2009). *Obligatoriedad de la Educación Física en la Escuela: una justificación desde el ISEF*. ISEF-UDELAR. En línea: [https://www.academia.edu/15134718/Obligatoriedad de la educaci%C3%B3n f%C3%ADsica en la escuela una justificaci%C3%B3n desde el ISEF](https://www.academia.edu/15134718/Obligatoriedad_de_la_educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica_en_la_escuela_una_justificaci%C3%B3n_desde_el_ISEF) (Consulta: 5-7-18).

Morona Doña, A. y otros (2012). El papel de la Educación Física escolar en el siglo xxi: una mirada desde el docente universitario. *Movimento* (pp. 33-54), vol. 18, núm. 4, octubre-diciembre 2012. Rio Grande do Sul, Brasil. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115324888003> (Consulta: 6-11-2017).

Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Núñez, V. (2005). *Participación y Educación Social*. XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, noviembre de 2005. En línea: <http://centrodedocumentos.blogspot.com/2006/03/pedagogia-educacion-social.html> (Consulta: 10-8-2018).

Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Páez, S. (2017). Saber de la educación física y curriculum. Apuntes sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, *Revista Políticas Educativas*. Santa María, v. 10, n.2, p.99-112, 2017 – ISSN: 1982-3207. En línea: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/76811> (Consulta: 10-10-2018).

Rodríguez, C., Ruegger, C. y Torrón, A. (2009). Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la Educación Física «obligatoria» en la escuela uruguaya. *VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, UNLP, (pp. 1-9). En línea: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya> (Consulta: 11-9-2017).

Rodríguez, F. y otros (2015). Sistema de medición de la calidad de la educación física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimento* (pp. 435-448), vol. 21, núm. 2, abril-junio 2015. Escola de Educação Física. Rio Grande do Sul, Brasil. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115339561011> (Consulta: 6-11-2017).

Rodríguez, N. (2012). Prácticas y discursos a debate: Problemáticas en torno a la Verdad. Una mirada desde Michel Foucault. *Educación Física y Ciencia*, Año 14, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP.

Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación. Revista electrónica*. N°62, 2013, España. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371880> (Consulta: 10-4-2017).

\_\_\_\_\_ (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UDELAR.

\_\_\_\_\_ (2009). Investigar en Educación Física, Deporte y Recreación: una visión desde el Instituto Superior de Educación Física (UDELAR). En CEIP, *Educación Física. Porque es un Derecho* (pp. 30-32). Montevideo: CEIP.

\_\_\_\_\_ (2006). La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza. En P. Martinis y P. Redondo

(comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 123-140). Buenos Aires: Del Estante.

\_\_\_\_\_ (s/a). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política* (en prensa).

Rodríguez Giménez, R. y Ruggiano, G. (2009). Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En E. Bordoli y A. Romano (orgs.). *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico* (pp. 41-57). Montevideo: Psicolibros Waslala.

Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el cuerpo en la escuela. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, de septiembre de 2013. En línea: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar> (Consulta: 5-11-2017).

Ruegger, C., Torrón, A., Zinola, P. y Rodríguez, C. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, Revista electrónica, 33. En línea: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08> (Consulta: 11-11-2016).

Ruegger, C y Torrón, A. (2012). La Educación Física en la agenda política: un análisis de la Ley General de Educación. *Políticas educativas*, 6 (1), 25-40.

Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 57-68. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371880> (Consulta: 10-4-2017).

Saur, D. (2012). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. En R. N. Buenfil, S. Fuentes y E. Treviño (coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 217-230). México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Schuster, F. (2002). Del naturalismo al escenario postempirista. En F. Schuster (comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (pp.33-58). Buenos Aires: Manantial.

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

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 163-187.

Torrón, A., Ruegger, C. y Rodríguez, C. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, Revista electrónica. 3 (1), 117-133 [1-25]. En línea: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662> (Consulta: 10-08-2017).

Yarzabal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En L. Yarzabal (comp.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (pp.17-36). Montevideo: CODICEN.

## 9. Documentos

ANEP-CEIP (2014). *Circular 134/14 - Reestructura del Área Artística*. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP-CEIP (2012). *Circular 115/12 - Propuesta del perfil del Director Coordinador de Educación Física del CEIP*. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP-CEIP (2009 [2008]). *Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008*. Montevideo: Rosgal.

ANEP-CODICEN (2005a). *Programa de Educación Física Escolar*. En línea: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,72,O,S,0>, (Consulta: 10-09-2017).

ANEP-CODICEN (2005b). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones. Propuesta de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Cámara de Representantes (2007). *Diario Nro. 3455, Sesión 56*. En línea: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/31553> (Consulta: 11-09-2018).

Cámara de Representantes (2006). *Repartido 888/0, Carpeta 1520*. En línea: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/31553> (Consulta: 11-09-2018).



Cámara de Senadores (2007). *Ley N° 18.213. Enseñanza de la Educación Física*. En línea: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/31553> (Consulta: 11-09-2018).

Infamilia (2006). *Estrategia de Recreación y Deporte en las escuelas. Primer informe de difusión pública de resultados*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social-Programa Infancia, Adolescencia y Familia.

Infamilia (2005). *Informe de Ejecución. Año 2005*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social-Programa Infancia, Adolescencia y Familia.

Secretaría de la Presidencia de la República (s/a) *Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo* (Documento interno).

Vázquez, T. (2006). *Discurso por el 95° aniversario de la Comisión Nacional de Educación Física*. En línea: [http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/noticias/2006/07/2006072607.htm](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2006/07/2006072607.htm) Consulta: 15-09-2016).

## 10. Anexo - Pauta de entrevista

¿Cuál fue tu vinculación con la universalización de la educación física para las escuelas? ¿En qué funciones y en qué período?

¿En qué se legitimaba la universalización de la educación física? ¿Por qué se entendía relevante avanzar en ello?

¿Qué actores constituyeron un apoyo en el proceso? ¿Qué actores relevantes participaron?

¿Qué resistencias hubo en tal proceso?

¿Qué acciones concretas y decisiones se fueron tomando en ese proceso?

¿Entendés que la universalización de la educación física a partir de una experiencia de política focalizada (en el marco de Infamilia) generó algunas tensiones? ¿Cómo se dio tal articulación?

Actualmente, ¿entendés que hay algunos elementos donde se continúen algunas de las discusiones anteriores?