



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República (Udelar)
Instituto Superior de Educación Física (ISEF)
Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Emiliano Vazquez Pizzorno

**Entre *la política* y *lo político*. Un análisis del Bachillerato Tecnológico en
Deporte y Recreación como política educativa**

Financiada por ANII a través de POS_NAC_2022_1_174057

Montevideo, Uruguay

2025

Emiliano Vazquez Pizzorno

**Entre la política y lo político. Un análisis del Bachillerato Tecnológico en Deporte y
Recreación como política educativa**



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Directora: Dra. Paola Dogliotti Moro

Emiliano Vazquez Pizzorno

**Entre la política y lo político. Un análisis del Bachillerato Tecnológico en Deporte y
Recreación como política educativa**

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República como requisito parcial para obtener el título de Magíster en Educación Física.

Aprobada en **Ciudad, mes** del **año**

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Nombre Completo (Director)(a)

Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (Co-Director)(a)

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas e instituciones que han hecho posible esta tesis y, por tanto, a quienes debo un enorme agradecimiento. Agradezco especialmente a Ari y Nati por el amor, el tiempo y la paciencia. A mamá, Mari, Lu, Manu, Lolo, Tere, Ro, Pablo, Susana, Jorge y Mari por el apoyo, las tareas de cuidados y el cariño. A Paola Dogliotti Moro por el tiempo, la excelente orientación, el compromiso y los inconmensurables aportes. Al ISEF por tantos años de formación, al grupo Política Educativas Cuerpo y Currículum (PECUC) por la hospitalidad y aportes, a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por la beca POS_NAC_2022_1_174057 de iniciación a la investigación y el apoyo en el trayecto formativo. Por último, agradezco especialmente a los informantes entrevistados por su tiempo e invalores aportes.

RESUMEN

Esta investigación busca describir y analizar la trayectoria del BTDR entre *la política y lo político* en el marco de las políticas educativas del periodo progresista.

La investigación articula aportes teóricos y metodológicos del análisis político de discurso de Laclau y Mouffe y de la trayectoria de las políticas de Ball para identificar las principales construcciones de sentido y disputas en torno a la propuesta. La empírea que nutre este trabajo está conformada por un conjunto de documentos, programas y entrevistas a informantes calificados, docentes y estudiantes egresados.

El análisis permite visualizar las principales formaciones discursivas que circulan en torno a la propuesta al tiempo que evidencia el devenir de la política desde las etapas previas a su producción como texto hasta su puesta en acto en territorio. En ese proceso se identifica una discursividad con puntos de contacto con la política progresista que, en el marco de la interinstitucionalidad entre el Instituto Superior de Educación Física y el Consejo de Educación Técnico Profesional, desemboca en la producción de dos propuestas curriculares: la Formación Profesional Básica Deporte y el Bachillerato Tecnológico en Deporte. En ese contexto, la propuesta analizada se configura en torno a un conjunto de significantes característicos del ciclo progresista. Es así como la interinstitucionalidad, la diversificación, la continuidad educativa, la formación para el trabajo, la tensión focal-universal y la territorialización son elementos que produjo la política, al tiempo que dieron lugar a disputas discursivas.

Como parte de la trayectoria del Bachillerato Tecnológico en Deporte se destaca la producción del currículo como texto de la política. Se identifica un currículo ecléctico en su conformación. Particularmente, se evidencian las construcciones de sentido y de disputa con relación a la selección de asignaturas y la producción de los programas en donde ingresa también otro conjunto de actores ajenos al grupo de trabajo interinstitucional. Como parte de ese eclecticismo curricular, el Taller de Deporte y Recreación se configura como espacio central de la propuesta. En el contexto de la práctica, el taller se articula como un espacio que altera algunos elementos de la forma escolar como la disposición del tiempo y del espacio para ofrecer diversidad en su organización y construir la relación educativa. La resignificación del rol docente y la construcción de un vínculo educativo que permite acercar al estudiante a los conocimientos de la disciplina y apoyar sus trayectorias dan lugar a un acercamiento a la significación de la relación educativa como acto de transmisión de un legado que se tiene por derecho, por tanto, representa la oportunidad de asumir en términos ético-políticos la tarea de enseñar, en este caso, el deporte y la recreación.

Por último, se identifican las formaciones discursivas respecto al deporte, la recreación y la educación física. Allí se presentan disputas en torno al deporte entre una discursividad crítica y otra esencialista, ambas tensionadas por discursos derivados del campo de la educación física afectada por la psicomotricidad. En ese escenario, la recreación se configura discursivamente como práctica con relación al juego.

Palabras clave: Política educativa. Trayectoria de la política. Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación.

ABSTRACT/RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar a trajetória do Bacharelado Tecnológico em Esporte e Recreação entre a política e o político no ciclo progressista. A pesquisa articula contribuições teóricas e metodológicas da análise política do discurso de Laclau e Mouffe e da trajetória das políticas de Ball para identificar as principais construções de sentido e disputas em torno da proposta. A empírica que nutre este trabalho é composta por um conjunto de documentos, programas e entrevistas com informantes qualificados, professores e estudantes formados. A análise permite visualizar as principais formações discursivas que circulam em torno da proposta, ao mesmo tempo em que evidencia o percurso da política, desde as etapas anteriores à sua produção como texto até sua implementação no território. Nesse processo, identifica-se uma discursividade com pontos de contato com a política progressista que, no contexto da interinstitucionalidade entre o Instituto Superior de Educação Física e o Conselho de Educação Técnico Profissional, resulta na produção de duas propostas curriculares: a Formação Profissional Básica em Esporte e o Bacharelado Tecnológico em Esporte. Nesse contexto, a proposta analisada se configura em torno de um conjunto de significantes característicos do ciclo progressista. Assim, a interinstitucionalidade, a diversificação, a continuidade educacional, a formação para o trabalho, a tensão focal universal e a territorialização são elementos produzidos pela política, ao mesmo tempo em que geraram disputas discursivas. Como parte da trajetória do Bacharelado Tecnológico em Esporte, destaca-se a produção do currículo como texto da política. Identifica-se um currículo eclético em sua constituição. Particularmente, evidenciam-se as construções de sentido e disputa em relação à seleção de disciplinas e à produção dos programas, onde também entram outros conjuntos de atores externos ao grupo de trabalho interinstitucional. Como parte desse eclecticismo do currículo, a Oficina de Esporte e Recreação configura-se como espaço central da proposta. No contexto da prática, a oficina se articula como um espaço que altera alguns elementos da forma escolar, como a disposição do tempo e do espaço, para oferecer diversidade em sua organização e construir a relação educacional. A resignificação do papel do professor e a construção de um vínculo educacional que permite aproximar o estudante dos conhecimentos da disciplina e apoiar suas trajetórias resultam em uma aproximação do significado da relação educacional como ato de transmissão de um legado que se tem como direito. Assim, representa a oportunidade de assumir, em termos ético-políticos, a tarefa de ensinar, neste caso, o esporte e a recreação.

Por fim, identificam-se as formações discursivas sobre esporte, recreação e educação física. Apresentam-se disputas em torno do esporte, entre uma discursividade crítica e uma essencialista, ambas tensionadas por discursos derivados do campo da educação física afetada pela psicomotricidade. Nesse cenário, a recreação se configura discursivamente como prática em relação ao jogo.

Palavras-chave: Política educacional. Trajetória da política. Bacharelado Tecnológico em Esporte e Recreação.

Lista de tablas

Tabla 1	Matricula de CETP, EMS, EMT y BTDR en el período progresista
Tabla 2	Cantidad de estudiantes por año según orientación de EMT
Tabla 3	Informantes y su referencia
Tabla 4	Bloques temáticos y entrevistas según actores
Tabla 5	Cantidad de grupos, departamentos y escuelas técnica que ofrecen la formación
Tabla 6	Estructura curricular final del BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel
Tabla 7	Primera versión de la estructura curricular del BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel
Tabla 8	Segunda versión de la estructura curricular BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel

Lista de abreviaturas y siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD	Asamblea Técnico Docente
BTD	Bachillerato Tecnológico en Deporte
BTDR	Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP-UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional. Universidad del Trabajo del Uruguay
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DGETP	Dirección General del Educación Técnico Profesional
EMB	Educación Media Básica
EMP	Educación Media Profesional
EMS	Educación Media Superior
EMT	Educación Media Tecnológica
FHCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
FPB	Formación Profesional Básica
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
LGE	Ley General de Educación N.º 18437
PAZ	Profesor Articulador Zonal
RED	Referente Departamental de Educación Física
REPAG	Reglamento de Pasaje de Grado
Udelar	Universidad de la República

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	13
ANTECEDENTES	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	21
<i>Objetivo general</i>	22
<i>Objetivos específicos</i>	22
ESTRUCTURA DE LA TESIS	23
1. MARCO TEÓRICO	25
1.1 EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN DEPORTE Y RECREACIÓN EN EL MARCO INSTITUCIONAL DEL CETP-UTU	25
1.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÍODO PROGRESISTA.....	29
1.3 EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN	33
1.3.1 <i>El deporte</i>	33
1.3.2 <i>La recreación</i>	36
1.4 LA TRAYECTORIA DE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO	40
2. MARCO METODOLÓGICO	45
2.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA	45
2.2 APD, CAMPO EDUCATIVO Y DISCURSO	48
2.3 DIMENSIONES EN LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA	50
2.4 MUESTREO Y PRINCIPALES TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS	52
2.5 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	58
3. DEL PERÍODO PROGRESISTA A LA PRODUCCIÓN DEL BTDR	61
3.1 LA FORMACIÓN DISCURSIVA DEL PROGRESISMO. UN PUNTO NODAL PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	62
3.1.1 <i>Los sentidos y disputas del período progresista en el CETP-UTU</i>	67
3.2 DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS GOBIERNOS PROGRESISTAS HACIA UN POSIBLE CAMINO EN LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO DEL BTDR	73
3.2.1 <i>En los múltiples escenarios de la LGE, la interinstitucionalidad entre el ISEF y el CETP</i>	76
3.2.2 <i>El ISEF. Entre transiciones y posicionamientos políticos</i>	80
3.2.3 <i>La Coordinación de Cultura Física y el BTDR</i>	84
3.3 FORMACIONES DISCURSIVAS EN EL MARCO DE LA PRODUCCIÓN DEL BTDR	85

3.3.1 Posiciones de sujeto en torno al acuerdo interinstitucional en el marco de la producción del BTDR	86
3.3.2 El BTDR y la diversificación de la Educación Media Superior ¿La propuesta más atractiva?	91
3.3.3 La tensión focal-universal. Sentidos desde la FPB Deporte hacia el BTDR	96
3.3.4 Las zonas grises (DT2). Continuidad educativa y formación para el trabajo	102
3.3.5 La impronta territorial del BTDR en el desenlace de la política	113
3.4 A MODO DE CIERRE: LAS ARTICULACIONES DISCURSIVAS DETRÁS DE LA BUENA POLÍTICA	117
4. TENSIONES Y DISPUTAS EN EL DEVENIR DEL CURRÍCULO DEL BTDR	120
4.1 SENTIDOS Y DISPUTAS EN LA SELECCIÓN DE LAS ASIGNATURAS	123
4.1.1 La selección de asignaturas	124
4.1.2 Las disputas en los cambios de asignaturas	127
4.1.3 Las formas de la construcción de los programas de asignatura	132
4.1.3.1 ¿Competencias o contenidos?	134
4.2 TALLER DE DEPORTE Y RECREACIÓN. ENTRE LA ALTERACIÓN Y LA FORMA	138
4.2.1 Los espacios del Taller de Deporte y Recreación.....	139
4.2.2 El tiempo en el Taller de Deporte y Recreación	142
4.2.3 Las propuestas organizativas del Taller de Deporte y Recreación	145
4.2.4 La relación educativa: docentes, estudiantes y legado.....	151
4.3 FORMACIONES DISCURSIVAS EN TORNO AL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA	154
4.3.1 Formación discursiva crítica del deporte.....	155
4.3.2 Formación discursiva esencialista del deporte	160
4.3.3 Formación discursiva de educación física psicomotriz	164
4.3.4 Formación discursiva práctica de la recreación.....	166
5. CONSIDERACIONES FINALES	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
ANEXOS	197

INTRODUCCIÓN

El Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación (BTDR) surge en el año 2012 y se inscribe dentro del conjunto de orientaciones de la Educación Media Tecnológica (EMT) ofrecidas por el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP- UTU) para culminar la Educación Media Superior (EMS). La EMT forma parte de una segunda etapa de reformas que transformó los bachilleratos tecnológicos (BT) del año 1997 en la EMT en el año 2004. Durante el período progresista emergieron varias orientaciones nuevas para la EMT que no alteró su denominación y enfoque general. El BTDR es una propuesta elaborada durante el segundo gobierno progresista que destacó por su significativo crecimiento matricular, por la introducción del deporte y la recreación como contenidos centrales y por su producción interinstitucional. Estos elementos contribuyeron a que esta propuesta se haya configurado en un lugar destacado dentro del conjunto de políticas educativas en el campo de la educación física producidas en el período. La presente tesis busca analizar la trayectoria del BTDR en tanto política educativa durante el período progresista. Indaga entre la política y lo político (Mouffe, 2007) en los contextos de influencia, de producción del texto y de la práctica (Ball, 2002; 2016) con la intención de describir y analizar el devenir de la política antes, durante y después de ser producida como texto. Propone reconocer las articulaciones de sentido, las tensiones y las disputas que configuran su particular trayectoria. El trabajo de investigación se vale en términos metodológicos de un conjunto de articulaciones propias del análisis político del discurso (APD) que permite identificar significantes, configuraciones discursivas y disputas en la trayectoria de la política.

Antecedentes

La presentación de antecedentes responde a un trabajo de búsqueda en repositorios de interés como Colibrí, Biur, Google Académico, Academia Edu, portal Timbó y Repositorio Académico Institucional IUACJ. Esa búsqueda se articuló con un trabajo artesanal de contacto con informantes calificados de Brasil y Argentina. La temática cuenta con un grupo reducido de investigaciones específicas las cuales son de relevancia en términos informativos e introductorios de la política que se pretende investigar. Los antecedentes centrales para el trabajo son un conjunto de estudios nacionales que abordan políticas educativas en el ciclo

progresista desde una perspectiva afectada por el análisis político del discurso. Estos se inscriben en algunos trabajos regionales que evidencian el carácter particular de ciertos elementos en la trayectoria de las políticas educativas en los gobiernos progresistas.

Los antecedentes han sido divididos en dos grupos, por un lado, los antecedentes regionales y, por otro, los aportes locales. Los trabajos regionales dan cuenta de ciertas coincidencias en las políticas sociales y educativas de deporte en los gobiernos de izquierda de la región, destacándose en Argentina una propuesta de la Secundaria —lo que en Uruguay conocemos como Educación Media Superior— con orientación en educación física. El segundo grupo se introduce en las políticas de nuestro país y contiene, por un lado, un conjunto de trabajos que analizan las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el período progresista y, por otro, algunos trabajos que analizan la política educativa en educación física; este apartado resulta necesario puesto que es preocupación del presente trabajo el vínculo del BTDR con la educación física como disciplina que pone a disposición el deporte y la recreación en la escena educativa. Se incluyen aquí los trabajos específicos sobre el BTDR evidenciando el carácter inicial de las indagaciones sobre el plan y dando cuenta de aspectos que son complementarios en el presente trabajo, aportando a la discusión sobre la propuesta.

Desde los años noventa en adelante, se aprecian procesos sucedidos en Argentina muy similares a los de Uruguay en cuanto a la política social y educativa. (Levoratti, 2017) El autor menciona la presencia de las “políticas compensatorias focalizadas”, (p. 118) donde se destacó la afectación de las políticas educativas por las sociales. Expresa la implicancia de los cambios a partir del primer gobierno de Kirchner con la aprobación de la Ley de Educación que colocó a la educación como derecho y transformó el sentido de las políticas educativas orientando la mirada a la inclusión; esta noción, al igual que en nuestro país, presentó ciertas ambigüedades entre políticas focalizadas y políticas universales para la población más vulnerable. En base al avance legislativo surgen varias propuestas de educación no formal con énfasis en deporte y recreación como estrategia de inclusión educativa. En ellas, se utiliza el deporte como herramienta para la inclusión social, en tanto se le adjudican ciertas bondades *per se*. En este sentido, el autor supone que el deporte podría ser una mejor herramienta para favorecer la inclusión social si se lo discute en términos pedagógicos en cuanto a la selección de contenidos a transmitir y roles de los actores participantes, buscando desprenderse de nociones “esencializadas” (2017, p. 13).

Dentro de las políticas regionales surgidas en los gobiernos progresistas, en Argentina, la Secundaria orientada en educación física es la que más similitudes tiene con el BTDR. Esta

formación, al igual que el BTDR, abarca lo que en Uruguay se llama Educación Media Superior y tiene cierta especificidad formativa en el campo de la educación física, aunque no tiene un perfil de formación para el campo laboral como sí tiene el BTDR. Los trabajos de Acevedo (2017), Herrera y Kopelovich (2015) y Bordeta (2013) son descriptivos y caracterizan la formación. La orientación pertenece a la educación Secundaria que dura seis años y cuyos últimos tres, corresponden a la Secundaria orientada, pues se diversifica en varias orientaciones entre las cuales se encuentra la Educación Física. Esta formación propone un acercamiento general a los saberes de la educación física. Tévez (2013) aborda la Secundaria orientada en el marco de la obligatoriedad de la educación media y lo propone como una oportunidad de acceso para jóvenes de contextos vulnerables, jóvenes que, antes de la obligatoriedad, no llegaban a la formación media superior. Plantea que la educación secundaria obligatoria pone en la frontera de lo posible la educación universitaria como derecho. Estos trabajos colocan en la escena educativa de la región lo imperativo de políticas educativas que diversifiquen el bachillerato y, no sin contradicciones, colocan el foco en la irrupción de la Educación Física con especificidad en el ámbito de la Educación Media Superior, al tiempo que dejan planteada la necesidad del acceso a la educación como derecho, la responsabilidad del Estado y la articulación con la Universidad como una posibilidad para trabajar. En este sentido, puede aportar en la línea de nuestro trabajo como una experiencia concreta más, en donde la educación física pone su saber en juego en el marco del derecho a la educación.

La tesis de maestría realizada por Budnik (2020) aborda la implementación de la orientación curricular del bachillerato en Educación Física en una escuela de la provincia de Chubut. Realiza un estudio de caso con el objetivo de “conocer las prácticas de intervención docente desplegadas en escuelas secundarias que poseen la orientación en Educación Física, en la provincia de Chubut”. (p. 25) Entre otros aspectos, analiza la estructura curricular y su construcción, los sentidos que dan los docentes y estudiantes a las posibilidades que brinda la orientación, así como la “valoración de enfoques pedagógicos a través de la organización temporal y espacial”. (p. 26) El trabajo, en sus conclusiones, expresa que la reforma curricular implementada supuso un “antes y un después” en la cotidianidad institucional percibiendo cambios “en el ámbito social, recuperando aspectos vinculares, emocionales y de disposición al estudio”. (p. 114) Por otro lado, hace mención de que no existen grandes alteraciones al espacio y tiempo escolar. “Se impone así un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y uniforme para todos basado en el año de estudio. Al interior de las clases observadas se aprecia la misma tendencia normalizadora” (p. 114). Pese a ello, las problemáticas de infraestructura

configuran también la peculiaridad de la orientación al transformar esa problemática “en proyectos, salidas, excursiones y campamentos, constituyéndose en emblema de la orientación, distintivo de identidad institucional” (p. 114). Respecto a la disciplina, el trabajo muestra que “se mantiene la visión de la Educación Física vinculada al paradigma deportivo y los hábitos saludables, a expensas de otros contenidos que también conforman la disciplina”. (p. 116) Una de las principales conclusiones de cierre advierte que la reforma curricular implementada allí no modifica aspectos centrales de la gramática escolar y más bien implica un cambio de contenidos. Este trabajo trae a la discusión la emergencia de la Educación Física en el tramo final de la educación obligatoria en la región, así como herramienta educativa ante los problemas del sistema educativo, la diversificación de las propuestas pero no la alteración de tiempos y espacios, las dificultades de infraestructura y cómo eso, particularmente en el centro que estudia, replica en la utilización de otros espacios. En efecto, aparece la Educación Física como objeto de las políticas de los gobiernos progresistas de la región.

En Brasil encontramos los trabajos de Athayde (2017) y Castellani (2017) que abordan el deporte como herramienta de inclusión social y resultan relevantes en tanto analizan las perspectivas sobre deporte y recreación expresando sus límites y posibilidades. Si bien el trabajo que se realiza aborda tanto el deporte como la recreación dentro de los marcos de la educación formal, este aspecto no los libera de tales atribuciones de sentido. Ambos trabajos muestran el giro que implicó en las políticas deportivas el ciclo de mega eventos deportivos que se dieron en Brasil. Los autores hacen mención de que la oportunidad para el deporte en tanto práctica social está en su dimensión de derecho y en la responsabilidad del Estado en garantizar su acceso en tanto satisfacer las necesidades sociales y no las del capital. Ambos trabajos remiten a gobiernos de izquierda en Brasil y dan cuenta de cambios que valoran como positivos de estos gobiernos en cuanto a políticas deportivas, pero también apuntan aspectos negativos.

El conjunto de trabajos regionales evidencia procesos similares en cuanto a las políticas sociales y educativas desde los años noventa hasta los primeros gobiernos de izquierda de la región y también expresan las contradicciones de esas mismas políticas surgidas en esos gobiernos. Resalta, para el interés de nuestro trabajo, cierta continuidad discursiva a la hora de abordar el deporte, cierto esencialismo o idealismo que coloca en el deporte bondades para educar, para transmitir valores o prevenir la violencia. Estos aspectos son centrales para poner en contexto regional el análisis del BTDR. La Secundaria orientada en Educación Física en Argentina da cuenta de su emergencia en el tramo educativo superior, así como una forma particular de abordarla desde la política educativa.

Durante el período progresista en Uruguay se implementaron un número importante de políticas educativas; dentro de estas, con un rol central, aparecen las políticas de inclusión. El trabajo realizado por Conde (2018) propone un extenso abordaje de algunas de las políticas de inclusión educativa del período progresista enfocado desde el análisis político de discurso con una perspectiva de justicia social. La autora busca analizar “los discursos de las políticas de inclusión educativa con relación al formato escolar tradicional” (Conde, 2018, p. 3). Los aportes de este trabajo resultan sumamente valiosos por su rigurosidad desde su marco teórico-metodológico y la articulación con el formato escolar. Se destaca, como principales aportes desde las conclusiones, la tensión entre las políticas universales y las focalizadas, dando cuenta de procesos de hibridación, del peso institucional y de la forma escolar en las modificaciones que van sufriendo las diferentes políticas. Los aportes permiten “reconocer a las políticas educativas como construcciones históricas en las que confluyen procesos necesarios y contingentes”. (Conde, 2018, p. 3) El presente trabajo articulará e indagará entre esos elementos necesarios y contingentes de la política.

Los trabajos de posgrado realizados por Saldivia (2015) y Balmelli (2020) coinciden en el abordaje de la Formación Profesional Básica (FPB) como una propuesta de inclusión educativa implementada durante el período progresista. Saldivia, pese a no abordar los discursos desde el APD, explicita desde un estudio de caso las perspectivas docentes y de actores institucionales respecto a la revinculación educativa y a la consideración y construcción respecto a sus estudiantes. El trabajo concluye, entre otros aspectos, que desde el discurso docente hay una construcción de los educandos desde la carencia, aspecto que, según autores como Martinis y Terigi citados en la tesis, borra la relación educativa y genera un efecto de profecía autocumplida, asignando el lugar de la imposibilidad educativa del sujeto, incluso antes de cualquier instancia educativa. Se ve allí cómo los discursos de los docentes condicionan a los educandos construyendo otros sentidos respecto a la política de los expresados en los documentos. El trabajo de Balmelli (2020) amplía la mirada a la FPB desde una perspectiva metodológica y ontológica en vínculo con el APD, y analiza las “posiciones docentes” dentro del plan de la FPB en tanto aquellas “configuran sentidos y construyen identidades” (2020, p. 12). Desde allí presenta las alteraciones a la forma escolar predominante en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), alternaciones que dan lugar a ciertos desafíos que enfrentan los docentes que hace que surjan diferentes posiciones. Los desafíos que aborda refieren a la necesidad de un acuerdo ético-político de involucramiento con los objetivos, sobre todo, en pos de “lograr integrar o reintegrar a la educación formal a una población que

trae consigo múltiples vulnerabilidades” (2020, p. 115). Por otro lado, en términos más organizativos, integrar a las nuevas figuras que introduce el plan —menciona principalmente al educador y al docente de la Unidad de Alfabetización Laboral— y, por último, también hace mención del desafío curricular. El autor identifica posiciones docentes antagónicas respecto a los desafíos planteados, de esta forma reconoce discursos críticos, por una parte, y positivos respecto al plan, por otra; en cada categoría logra identificar también posiciones híbridas y significantes flotantes. El trabajo muestra la multiplicidad de posiciones docentes que conviven y que hacen a la materialización de una propuesta educativa. Se utiliza la categoría *brecha de implementación* para dar cuenta de las diferencias y distancias entre el diseño de la política y de su implementación, concluyendo que “las posiciones docentes son un factor que influye en diferentes grados en ampliar o estrechar la brecha de implementación respecto al diseño teórico del Plan FPB” (2020, p. 127). La FPB “representa un orden posible en la atención a la población que estaba fuera del espacio educativo, enfrenta resistencias y tensiones por parte de docentes debido a diferencias políticas y pedagógicas” (2020, p. 130), por tanto, toda implementación de política educativa “avanza en medio de conflictos y negociaciones entre actores sociales e instituciones” (p. 130). Cobran relevancia los aportes de Saldivia y Balmelli en la articulación con nuestro trabajo que, desde el APD, introduce la distinción entre la política y lo político, (Mouffe, 2007) aspecto que ayuda a interpretar las formas en las cuales se configura una política en el campo de las disputas cotidianas en el plano de lo político. Allí, las posiciones docentes, como se vio, son un factor clave y cabe destacar que es insumo también para la presente tesis la voz de los estudiantes que, como usuarios, son parte de la política.

Bordoli (2019), en el marco de su tesis de doctorado, aborda el programa Maestros Comunitarios desde una perspectiva de la política educativa utilizando para su análisis aportes del APD, del psicoanálisis y de la lingüística, articulado con una fuerte impronta pedagógica que interpela el formato escolar tradicional. En sus conclusiones da cuenta de la hibridación discursiva e identitaria de los maestros comunitarios, hace referencia al programa como momento político particular que irrumpe en la cotidianeidad, aspecto que la lleva a dar cuenta de “otra forma de hacer escuela” (Bordoli, 2019, p. 306). Lo destaca como momento pedagógico en donde emerge el “reconocimiento y la posibilidad” (2019, p. 309), no sin resaltar las tensiones entre “enseñar, educar y asistir” (2019, p. 310). Resulta un antecedente particularmente relevante por la perspectiva teórico-metodológica, incluso ontológica y epistemológica. En este sentido, nuestro trabajo aportaría desde un análisis de una propuesta de

EMS en el CETP e introduciendo algunas claves propias de la Educación Física para pensar el BTDR.

Los sentidos de la inclusión educativa fueron intencionalmente desarrollados en un conjunto de políticas, pero también atravesaron e hicieron parte de otras políticas del período. En el período progresista, la educación física tuvo una importante expansión en cuanto a su presencia en el sistema educativo y estuvo también vinculada a los sentidos de la inclusión (Dogliotti y Páez, 2024).

Introduciéndose en el campo específico de la Educación Física se encuentra la tesis de posgrado de Páez (2019). La autora realiza un análisis del proceso hacia su obligatoriedad en Primaria desde una perspectiva del APD y la gubernamentalidad. Realiza una búsqueda de construcciones discursivas que rompan con el discurso hegemónico que la asoció a la salud, vínculo que consiguió los consensos políticos y permitió su universalización, y estuvo centrado, además, en la figura de Tabaré Vázquez. En esa deconstrucción discursiva emergen otros sentidos asociados a la política educativa, a la universalización y al ingreso de la educación física a todas las escuelas; entre ellos, se puede destacar la educación física como derecho de todos, la posibilidad de acceso a lo común, de lo público y, por tanto, otras finalidades más que el puro disciplinamiento de los cuerpos. Nuestro trabajo, al igual que este, irá en búsqueda de esas otras construcciones discursivas no hegemónicas para la política educativa, para la educación, la educación física, el deporte y la recreación, discursos que se tejen entre la política y lo político.

El BTDR es una de las propuestas más destacadas dentro del conjunto de políticas educativas en el campo de la educación física. Las ponencias de Noble et al. (2021) y Corbo et al. (2021) tematizan sobre el BTDR en su articulación con la formación posterior en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF). La primera aborda la comprensión de la formación en deporte en el ámbito del BTDR y de la Tecnicatura en Deporte del ISEF, buscando continuidades y rupturas entre ambas formaciones respecto a la enseñanza del deporte; continuidades que, entienden los autores, permitirían un mejor pasaje de los estudiantes a la formación terciaria. Los autores concluyen que existe un “contraste interinstitucional” (Noble et al., 2021, p. 7) que no generaría una buena articulación entre la educación media y la superior. Este aspecto resulta interesante ponerlo en cuestión en relación con los diálogos, discusiones entre instituciones —ISEF y CETP— que existieron en la conformación de plan del BTDR. La segunda ponencia se propone “compartir resultados parciales en relación con la génesis del bachillerato, y a los sentidos de la enseñanza del deporte a partir de las creencias de sus

docentes”. (Corbo et al., 2021, p. 1) Realiza un recorrido por aspectos generales de la creación y desarrollo del BTDR y un análisis respecto a los sentidos que los docentes otorgan a la enseñanza del deporte. El trabajo aporta información valiosa para profundizar respecto a la génesis del bachillerato en vínculo con la continuidad educativa de la FPB, a la doble condición de formación para el mundo del trabajo y cierto carácter propedéutico en vínculo con la formación posterior, así como destaca la falta de reflexión pedagógica respecto al deporte como objeto de enseñanza. Resaltamos una categoría de análisis de los autores en tanto ellos la señalan como categoría a pensar: aquella que hace referencia al BTDR como un espacio para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo formal, aspecto que toma relevancia para analizar el BTDR como política educativa en el marco del derecho a la educación.

El trabajo de Porratti (2022) “tiene como objetivo central comprender el modo en que los profesores de Educación Física materializan su Taller de Deporte al interior de la Escuela Técnica Atlántida” (p. 5). A través de un estudio de caso el trabajo expresa, desde las conclusiones, que es el taller, espacio donde se inscriben laboralmente los docentes y licenciados en Educación Física, el espacio “insignia” (p. 114) de la orientación, que “el tiempo es un factor relevante para el desarrollo del taller [...] permitiendo el parar, conversar, recomenzar y reconfigurar los caminos por los cuales se dirigen las experiencias propuestas”. (2022, p. 114) En este sentido es que “el Taller de Deporte fue consolidado por los colaboradores como un lugar de articulación entre políticas públicas (educativa, laboral, social), realidades contextuales y proyecciones formativas de sujeto para el campo laboral” (2022, pp. 114-115). La materialización, según los aportes de los colaboradores del trabajo, presentó dificultades en cuanto a su abordaje, pero se lo entiende y aborda “equidistantemente de las aulas regulares que los licenciados en Educación Física estamos acostumbrados a proyectar en el sistema educativo escolar o liceal” (2022, p. 115). Por otra parte, el trabajo destaca las incertezas de la formación como “auxiliares en deporte” y las dificultades laborales debidas a las condiciones de trabajo y, sobre todo, a la infraestructura deficiente para el desarrollo de la propuesta. Este trabajo representa una base analítica para nuestro abordaje en tanto deja presentadas ciertas potencialidades y dificultades de Taller y de la propuesta en general que habilitan a pensarla en su conjunto como política educativa.

Laborde y Rodríguez (2019), en su tesina de grado, mencionan la existencia de ciertas tensiones entre los actores de la conformación del BTDR, particularmente, entre los actores del ISEF y los del CETP, y destacan la gran aceptación y difusión de la propuesta: “la creación tuvo una gran aceptación entre la población, demostrando que es una propuesta muy seductora”

(2019, p. 69). Para cerrar su trabajo sugieren “indagar en las voces de los alumnos como uno de los actores principales del bachillerato. Otra posible línea tiene que ver con el seguimiento y el discurso de los docentes del mismo como figuras relevantes para el mencionado proceso” (2019, p. 72). Nuestro trabajo tomará estas sugerencias buscando la palabra de algunos docentes y estudiantes egresados al tiempo que profundizará en los sentidos y disputas en la trayectoria del BTDR. Se utiliza el análisis político del discurso como enfoque teórico-metodológico, por tanto, el trabajo analiza los discursos y formaciones discursivas respecto a la propuesta e indaga de esta forma en la precariedad de los discursos articulados. El abordaje, en tanto política educativa, permite ampliar y profundizar la mirada al BTDR dentro del escenario educativo.

Planteamiento del problema y objetivos

El trabajo aborda la trayectoria del BTDR como política educativa enmarcada dentro del período progresista (Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2022) entendido dentro del conjunto de propuestas que estuvieron en mayor o menor medida articuladas en torno a la inclusión educativa. Se entiende que estas políticas pusieron en disputa la equidad como signifiante que marcó las políticas educativas de los años noventa en nuestro país y que, con continuidades y rupturas, colocaron nuevamente en el debate pedagógico a la igualdad.¹ Se parte del presupuesto de que el BTDR contiene construcciones de sentido características de las políticas de inclusión educativa, pero, a la vez, supera en algunos aspectos la dicotomía universalismo-focalización. Desde una mirada entre la política y lo político (Mouffe, 2007) que dé cuenta de las disputas y de la precariedad y contingencia de toda fijación de sentido, se supone la presencia de elementos que discursivamente articulan sentidos en línea con el pensar la propuesta en términos universales y no homogéneos.

Se entiende a la educación como la encargada de la transmisión de una herencia, un legado cultural (Puiggrós, 1995) que introduce al otro en lo común, y a la Educación Física como la disciplina que transmite determinada porción de la cultura vinculada a un conjunto de prácticas corporales (Bracht, 1996) como el deporte y la recreación. Se busca analizar el BTDR a través de sus documentos principales, así como desde los actores claves en su conformación

¹ Reinstalar la igualdad en el debate educativo “no ya desde el proyecto propio de la fundación del sistema educativo moderno que la entendió como homogeneización, sino desde una perspectiva que habilite a pensarla como una conjunción de lo que nos identifica y lo que nos diferencia, en una misma operación” (Martínis, 2006a, p. 29).

y actores en territorio. Se toman aportes del APD² y las nociones de trayectoria de las políticas educativas³ (Ball, 2002; 2016; Miranda, 2011; Beech y Meo, 2016) para indagar entre la política y lo político (Mouffe, 2007).

El trabajo toma como punto de partida las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las rupturas (*lo político*) de *la política* en el BTDR? ¿Cómo y cuáles fueron las tensiones y disputas en torno a la *trayectoria* del BTDR? ¿En torno a qué significantes se dieron las disputas?, ¿qué posiciones se articularon? ¿Qué sentidos se disputaron respecto a la política educativa, a la educación física, el deporte y la recreación? ¿Qué fundamentos hay para pensar el BTDR como una propuesta universal y no homogénea?

Objetivo general

- Describir y analizar la *trayectoria* del BTDR entre *la política* y *lo político* en el marco de las políticas educativas del período progresista.

Objetivos específicos

- Reconstruir los sentidos y disputas en torno a la *trayectoria* del BTDR en el período progresista desde los documentos de política educativa, planes, programas y actores relevantes, docentes y egresados.
- Indagar las tensiones entre *la política* y *lo político* que emergen a partir de los modos de entender la propuesta entre lo universal y lo focal.
- Identificar, analizar y describir las alteraciones del BTDR a la homogeneidad de la oferta educativa.

² En particular, para el planteo del problema de investigación se utilizan los conceptos de la política y lo político, estos conceptos son desarrollados en el marco teórico y pertenecen a Mouffe (2007). La autora sugiere la presencia de lo político en la política. Lo político aparece como el antagonismo, representa las disputas que irrumpen e impiden la constitución de un discurso cerrado de la política. La política supone la intencionalidad por organizar y dar sentido al mundo social, pero, según Mouffe (2007), siempre allí están contenidas las disputas políticas representados como lo político.

³ Aquí referimos a la noción de “trayectoria de la política”, esta distinción es tomada de los aportes de Ball (2002; 2016) en donde se definen tres contextos en interacción en los cuales la política es recreada: el contexto de influencia, el contexto de la producción del texto y el contexto de la práctica. “Los contextos son definidos como 'arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas’” (Miranda, 2011, sección *La perspectiva de los ciclos de la política o trayectoria de la política*) De acuerdo con Miranda (2011) los contextos no son completamente identificables, pues se encuentran anidados unos con otros.

- Reconstruir y analizar los discursos y disputas en torno a la educación física, el deporte y la recreación desde los documentos, actores de la producción del texto y actores en el contexto de la práctica.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en cinco capítulos; el primer capítulo corresponde al marco teórico, el segundo al marco metodológico, el tercer y cuarto desarrolla el análisis y el quinto presenta las principales conclusiones.

El marco teórico cuenta con cuatro apartados: en el primero se presenta un breve recorrido por las principales transformaciones del CETP con énfasis en los antecedentes de la EMT en donde se inscribe el BTDR; el segundo apartado aborda el contexto de surgimiento del BTDR en el ciclo progresista y, sobre todo, a las políticas educativas producidas durante ese ciclo; el tercer apartado delinea algunos aspectos de carácter histórico y conceptual sobre el deporte y la recreación; el cuarto y último apartado presenta una posible articulación conceptual de la trayectoria de la política (Ball, 2002; 2016) con *la política y lo político* (Mouffe, 2007).

El segundo capítulo está abocado a la metodología y se divide en cinco apartados: el primero aborda la concepción epistemológica y ontológicas; el segundo presenta la articulación del APD con el campo educativo; el tercero articula las consideraciones teórico del APD con los aspectos de mayor relevancia metodológica donde aparece la hegemonía, la práctica articuladora y los significantes vacíos y flotantes; el cuarto referencia las técnicas de investigación y las consideraciones a la hora de seleccionar la muestra; el quinto y último describe el proceso investigativo.

El tercer capítulo presenta cuatro grandes apartados: en el primero se identifica la formación discursiva del progresismo y las particularidades y tensiones de su expresión en el marco de la institucionalidad entre el ISEF y el CETP; en el segundo apartado se delinea la escena de la Educación Física en el período progresista en el recorrido hacia la producción del BTDR, recorrido que reúne en un acuerdo interinstitucional al ISEF en un particular momento institucional y al CETP-UTU transitando la creación de la Coordinación de Cultura Física; el tercer apartado aborda las formaciones discursivas en torno la elaboración del BTDR y contiene cinco subapartados que identifican los principales significantes que fueron articulados, los significados y las tensionados en la trayectoria del BTDR allí encontramos las configuraciones de sentidos respecto a la interinstitucionalidad, la diversificación, la tensión focal-universal, la

continuidad educativa, la formación para el trabajo y la territorialización; el cuarto apartado cierra el capítulo y allí se analizan los sentidos asignados a la propuesta como política educativa.

El capítulo cuatro aborda la configuración curricular del BTDR y contiene tres apartados: el primero identifica los principales acuerdos, disputas, continuidades y rupturas detrás de la versión final del diseño curricular, particularmente analiza la selección de asignaturas, la escritura de los programas y sus enfoques; el segundo apartado identifica alteraciones a la forma escolar, especialmente respecto al espacio, el tiempo, la organización del Taller y la relación educativa, alteraciones que disputan la homogeneidad característica de los sistemas educativos; el tercer y último apartado presenta las construcciones discursivas en torno al deporte y la recreación como contenidos estructurantes del BTDR donde también emerge una formación discursiva propia del campo de la Educación Física que tensiona el objeto de la formación: la psicomotriz.

Finalmente, el capítulo cinco extrae las principales conclusiones que atraviesan al BTDR en tanto política educativa.

1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico cuenta con cuatro apartados. El primero realiza un sintético recorrido por los principales hitos de transformación de lo que hoy conocemos como la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) haciendo énfasis en los antecedentes de la propuesta educativa de la EMT en donde se inscribe el BTDR. El segundo apartado aborda el contexto de surgimiento del BTDR, en ese sentido se hace referencia al ciclo progresista y, sobre todo, a las políticas en materia educativa desarrolladas en los tres períodos de gobierno. Este apartado, al tiempo que caracteriza las políticas, recorre algunas de las tensiones principales y evidencia una forma particular de entender y abordar lo educativo. El tercer apartado se introduce en el campo de la Educación Física delineando algunos aspectos de carácter histórico y conceptual sobre el deporte y la recreación, estos son tematizados como conceptos claves de la política analizada y objetos de articulaciones discursivas diversas. El cuarto y último apartado registra la distinción entre la política y lo político evidenciando la presencia de la segunda en la primera, lo que impide la sutura discursiva, aspecto que en este trabajo habilita el lugar teórico para la construcción del objeto de investigación.

1.1 El Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación en el marco institucional del CETP-UTU

En nuestro país la educación técnica y tecnológica tiene sus comienzos a finales del siglo XIX cuando, bajo el gobierno del coronel Lorenzo Latorre, se crea la escuela de Artes y Oficios, institución que perteneció por un tiempo al Ministerio de Guerra. La lógica de esta institución era militar y funcionaba como correccional, tenía un régimen de internado con impronta disciplinaria (Cafferatta et al., 2012).

Luego de algunos años de decadencia de la institución y de un pasaje por varios ministerios y comisiones, llega en 1908 a la órbita del Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción Pública. Con la llegada del siglo XX y las necesidades de expansión industrial, se sanciona la Ley de Enseñanza Industrial que crea el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial cuyo director es Pedro Figari. Bajo la dirección de Figari, la escuela, paulatinamente, perdió su carácter correctivo, aunque no alcanzó la estima que tenía la educación Secundaria. Es en este período que se quitó el régimen de internado y a partir de 1917 comenzaron a dictarse cursos para mujeres. Como mencionan Cafferatta et al. se crearon varias escuelas en Montevideo al

punto que “las escuelas agrario-industriales cubrieron casi la totalidad de los rubros de la producción nacional” (2012, p. 248).

Los cambios en la institución continúan, se expande al interior de país, en 1942 pasa a denominarse Universidad de Trabajo del Uruguay y en 1943 consigue la autonomía. A partir de la restauración democrática en 1985, la institución pasa a llamarse CETP formando parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como consejo desconcentrado. En última instancia, en el año 2020, es aprobada la Ley de Urgente Consideración que elimina los consejos en la enseñanza pública para instalar direcciones generales, en el caso del CETP pasa a denominarse DGETP, perdiendo la representación docente en la dirección institucional.

Mas allá de los cambios de denominación interesa particularmente a este trabajo las transformaciones surgidas en el CETP en los años noventa. Este período de influencia neoliberal tuvo fuertes impactos en la región, particularmente en el ámbito educativo. En nuestro país, si bien las reformas estuvieron sostenidas desde la estructura del Estado, de igual modo tuvieron importantes impactos en la educación.

La reforma de 1997 introduce como novedad los bachilleratos tecnológicos en cinco orientaciones,⁴ estos bachilleratos se instrumentaron junto con otros cambios, apuntando al fortalecimiento de la educación técnica, transformaciones que fueron financiadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La propuesta de los bachilleratos buscó atraer a la población de clase media en un intento de superar lo que Heuguerot (2012) identifica como aspectos de continuidad histórica de la institución, el “contrato fundacional” (p. 3) referido a la formación para el mundo del trabajo y su “mandato social” (p. 3) de dar educación para la población más vulnerable, al tiempo que superar la oposición trabajo manual y trabajo intelectual.

[...] estigma y poder se asocian en el CETP-UTU desde el momento fundacional hasta el presente. La institución arrastra así un doble estigma asociado: educación para el trabajo y educación para pobres; o con mayor claridad, educación para el trabajo que sólo es concebida como educación para pobres. (Heuguerot, 2012, p. 5)

Para su ingreso, los bachilleratos requerían la educación media básica aprobada; su culminación en cualquiera de las orientaciones permitía insertarse en el mundo laboral y continuar con estudios terciarios.

En 2004 se reformulan nuevamente los BT y pasan a denominarse EMT, al tiempo que surge también la Educación Media Profesional. Estos cambios tuvieron, en principio, un

⁴ Termodinámica, Informática, Química, Administración y Agrario.

impacto negativo en la matrícula de sus primeros años, aunque dieron continuidad a las propuestas de los bachilleratos tecnológicos que pretendían dar formación para el mundo del trabajo y la continuidad educativa.

Con el ingreso de los gobiernos progresistas a partir de 2005 comienza un proceso de diversificación y expansión territorial de la propuesta general del CETP apoyado en la Ley General de Educación N.º18437 del año 2008. Esto tuvo como resultado un aumento importante de la matrícula en el CETP en general y en la EMT en particular como se ve en la Tabla 1. Un claro ejemplo de este fenómeno lo constituye el BTDR como parte de la EMT.

Tabla 1. Matrícula de CETP, EMS, EMT y BTDR en el período progresista

Año	Matrícula CETP	Matrícula EMS	Matrícula EMT	Matrícula BTDR
2005	66429	28634	8295	
2006	69896	30739	10959	
2007	70184	31561	13596	
2008	70110	31689	15116	
2009	72092	31595	17646	
2010	70899	31973	18834	
2011	71484	33038	20020	
2012	79895	36185	21894	260
2013	85212	38995	23492	1102
2014	90813	41416	25525	2557
2015	93259	43478	27179	3998
2016	96409	45180	28699	5335
2017	99432	47535	30440	6336
2018	102116	47840	30650	6760
2019	102116	49761	31900	7498
2020	104320	52729	32899	8139

Elaboración propia en base a ANEP, 2005-2020

El BTDR se inscribe dentro de la oferta de la DGETP de EMS y, particularmente, dentro de las opciones de la EMT. Como se puede ver en la Tabla 2, la EMT cuenta con varias opciones de cursado: en el año 2020 eran diecinueve las opciones, conservando las cinco surgidas en 1997 y las adicionadas en 2002. Son diez las orientaciones implementadas en el período progresista, la más destacada en cuanto a matrícula es el Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación. La EMT es la que mayor cantidad de estudiantes reúne dentro de la EMS con

32.899 inscriptos para el año 2020, (ANEP, 2020) lo que representa un 62% de la matrícula total de la EMS. Dentro de la oferta de la EMT se encuentra el BTDR que, como se puede visualizar en la Tabla 2, desde su surgimiento en 2012 ha tenido un aumento sostenido en la matrícula, pasando de los 260 estudiantes inscriptos en el año 2012 (ANEP, 2012) a 8.139 en 2020, (ANEP, 2020) posicionándose como la segunda oferta de la EMT con más estudiantes, únicamente por detrás de Administración, siendo además la única carrera con crecimiento sostenido desde su creación.

Tabla 2. Cantidad de estudiantes por año según orientación

	Año								
	2012	2013	2015	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Orientación									
Administración	7648	8075	8059	7905	7955	8260	8309	8307	8232
Informática	5431	5480	5653	5591	5504	5497	5244	5436	5352
Deporte y Recreación	260	1102	2557	3998	5335	6336	6760	7498	8139
Agropecuario	1910	2094	2143	2133	2127	2251	2269	2374	2401
Electricidad-electrónica	1464	2462	2716	2921	3077	3047	2877	2884	2830
Metal-Mecánica	498	360	439	535	541	553	581	577	531
Construcción	1534	1474	1683	1776	1617	1524	1413	1188	1191
Turismo	1647	1604	1427	1371	1291	1262	1264	1294	1411
Mant. y rep. de vehículos	419	393	347	360	395	377	379	379	385
Química	418	495	423	428	577	831	809	785	726
Comunicación social		13	63	91	186	348	387	495	523
Diseño gráfico			15	70	94	144	143		
Telecomunicaciones							120	234	387
Artes escénicas							83	180	320
Diseño								70	134
Gráficos								174	200
Textil									57
Belleza y salud									80

Elaboración propia en base a ANEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020.

1.2 La política educativa en el período progresista

Desde 2005 a 2019 el país tuvo tres períodos consecutivos de gobiernos del Frente Amplio. Garcé y Yaffé (2014) denominan a este período como era progresista, los autores sostienen que fue un período de cambios en diversos aspectos de la política respecto a los gobiernos anteriores, destacando el Sistema Nacional Integrado de Salud, el Plan de Emergencia, el Plan de Equidad, las políticas de inclusión educativa, la creación del Ministerio de Desarrollo, la agenda de derechos, el Sistema Nacional Integrado de Cuidados y la estabilidad económica, entre otros. Bordoli refiere a este mismo período como ciclo progresista y califica al primer gobierno de Vázquez como “progresista y gradualista por la forma procesual de impulsar los cambios y el método sistémico de gestionarlos en tanto el gobierno de José Mujica tuvo ciertos rasgos populistas, aunque sin abandonar el carácter gradual de los cambios” (2022, p. 6).

Entre los principales aspectos que caracterizan al período como progresista se destacan los avances en la legislación laboral, la reinstalación de los consejos de salarios, la nueva agenda de derechos, las políticas sociales con vocación redistributiva, la educación en clave de derecho humano fundamental, la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la coordinación de políticas sociales y educativas y los programas de inclusión educativa desde una mirada territorial.

En materia educativa, según Bentancur y Mancebo, en 2005 nuestro país continúa enfrentando en términos de “calidad y equidad” (2010, p.1) las mismas problemáticas que en los años noventa con el agregado de los efectos sociales y económicos derivados de la crisis de 2002 (Bordoli, 2022). A partir de aquí, de acuerdo con ese diagnóstico comienza un conjunto de cambios en la gestión educativa que incluye la implementación de nuevas políticas educativas e incremento presupuestal.⁵ Bentancur y Mancebo (2010) destacan el carácter gradual de los cambios, lo que generó menor visibilidad en comparación con el período de los años noventa caracterizado por la reforma.

Dentro de las políticas más importantes del ciclo se encuentra la Ley General de Educación (LGE), Ley N.º18.437 del año 2008. Para su elaboración se apostó a una amplia participación con asambleas territoriales y un primer congreso de educación. La ley significó importantes avances en diversos aspectos: supuso la redefinición de los consejos

⁵ Para el año 2004 el presupuesto en porcentaje del PBI para la ANEP era de 2,5 %, para 2019 representó un 5,1% (Bordoli, 2022).

desconcentrados de ANEP, la participación docente en los órganos de gobierno educativo, la creación de Instituto Terciario Superior y el Instituto de Evaluación Educativa, la instalación de diversos mecanismos de descentralización, la generación de variados canales de participación de docentes, estudiantes y representantes de la comunidad como, por ejemplo, a través de los consejos de participación (Bentancur y Mancebo, 2010). En palabras de los autores, las novedades de la Ley “apuntaron a la ampliación de los espacios de participación de los diversos actores de la vida educativa, de manera de ensanchar las bases de sustento de las políticas a impulsar en el futuro” (Bentancur y Mancebo, 2010, pp. 9-10). Sumado a ello se destaca la consagración de la educación como derecho humano fundamental y bajo la responsabilidad del Estado (Bordoli, 2022). Durante la discusión de la ley se dieron disputas por la autonomía y el cogobierno, aspectos centrales para los colectivos docentes que no fue reflejado en la Ley.

Otros elementos relevantes del período tuvieron que ver con la ampliación del acceso a la educación inicial, la disminución del tamaño de los grupos en Primaria, el aumento de la cantidad de escuelas de tiempo completo, la universalización de la educación física en Primaria, la reelaboración de los planes de estudio de Primaria y Media, los variados programas de inclusión educativa, la diversificación de la oferta educativa en la educación tecnológica y el plan Ceibal (Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2022).

Las políticas de inclusión educativa fueron características de los gobiernos progresistas de la región como documentan Mancebo y Goyeneche (2011). Tanto en Uruguay como en Chile y Argentina fueron implementadas un conjunto de políticas de inclusión educativa que destacaron por su “énfasis en la igualdad y la inclusión social” (Mancebo y Goyeneche, 2011, p. 2), así como su vocación de inclusión específicamente educativa reflejada en el uso constante de los términos *reingreso*, *reinserción*, *retención* y *permanencia* (Mancebo y Goyeneche, 2011, p.5). Como eje fundamental, estas políticas se proponían “el cumplimiento con el derecho a la educación consagrado en las diversas normativas nacionales, en particular en lo relacionado con la obligatoriedad de la escolaridad básica” (Mancebo y Goyeneche, 2011, p. 5). De acuerdo con el enfoque de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) caracterizado por la perspectiva de derechos humanos y educación para toda la vida se destaca en las políticas de inclusión las modificaciones en los “contenidos, enfoques, las estructuras y las estrategias” (Mancebo y Goyeneche, 2011, p.13).

La visión de la UNESCO no representó la única visión de las políticas educativas de organismos internacionales, existiendo también la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta segunda perspectiva de carácter

economicista y operativo también tuvo lugar en muchas de las fundamentaciones de las políticas de inclusión. En esta disputa por los sentidos es que Bordoli (2022) identifica a las políticas de inclusión educativa como significativo vacío en tanto cobraron significación en la articulación de relaciones de equivalencia y diferenciación que se construyeron en cada caso. Sin tomar esta categoría del análisis político del discurso, Mancebo (2010) refiere a la proliferación de sentidos respecto a la inclusión educativa, la autora realiza un esfuerzo por aglutinar algunos de estos sentidos los cuales se desarrollarán a continuación.

Mancebo (2010) identifica que se pensó en la inclusión educativa como resignificación del concepto de equidad en busca de concretar un nuevo paradigma. De acuerdo con la revisión de la bibliografía regional que realiza la autora, estas políticas se caracterizan por lo siguiente:

[...] desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la resignificación del rol de maestros y profesores, y la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, dificultando su búsqueda de estrategias educativas que permitan a cada uno de sus alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades individuales. (Mancebo, 2010, pp. 7-8)

Resulta acertada la caracterización de las políticas de inclusión como significativo vacío aportado anteriormente por Bordoli puesto que, como aporta Conde (2020), no fue la descripción desarrollada por Mancebo el único sentido asignado a estas políticas y en muchos casos la inclusión educativa continuó siendo abordada desde la perspectiva construida en los años noventa. Esta visión se sustentó en la noción de equidad, entendida como “la igualación de los puntos de partida de los sujetos” (Martinis, 2006a, p. 14), de esta forma se asimilaron las nociones de igualdad y equidad lo que hizo desaparecer la primera noción del debate pedagógico y colocó a los sujetos de la educación en el lugar de la carencia. Según Conde:

Estos aspectos ubican a las políticas de inclusión en una trama discursiva que expresa tensiones y construcciones de sentido diversas: algunas que guardan continuidades con las producidas en la reforma de 1990, y otras que procuran trascender esta discursividad pedagógica haciendo énfasis en el derecho a la educación de los sujetos en el marco del mandato de universalización. (2020, p. 149)

El punto de partida para garantizar el derecho a la educación del que argumenta Conde (2020) está en sintonía con lo aportado por Martinis (2006a) en tanto implica sostener la posibilidad de lo educativo más allá de cualquier condicionante y de considerar al sujeto de la educación como un sujeto no ya de la carencia sino de la posibilidad (Martinis, 2006a). Según Martinis, se parte de una posición político-pedagógica respecto a las posibilidades de los sujetos:

Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir

históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad. Es una cría humana, que necesita de la educación, de la transmisión, para acceder al estatus de sujeto humano. (2006a, p. 4)

En este marco cobra relevancia “la noción de igualdad en los debates/prácticas educativas. Igualdad no como punto de llegada de la educación –al modo de la equidad que nunca llega–, sino como su punto de partida. Su a priori” (Martinis, 2006a, p. 29). Siguiendo los postulados de Rancière, el autor suscribe a la idea de la igualdad de las inteligencias como posición ético-política radical de partida para pensar la educación y a los sujetos. De aquí que el derecho a la educación se construye, se produce desde diversos ámbitos, desde la política y lo político, las posiciones docentes, las prácticas educativas y discursos en torno a los sujetos y cobra relevancia cuando es vulnerado, cuando lo que hay es ausencia en los diferentes ámbitos de producción de lo educativo.

En el debate sobre la equidad y la igualdad es central la tensión universalismo-focalización, en tanto se considera una clave para avanzar hacia la igualdad en los términos antes planteados y poder así garantizar el derecho a la educación. Las políticas focalizadas surgidas fundamentalmente en los años noventa tendieron a generar “circuitos diferenciales para un conjunto de sujetos marcados por su condición sociocultural y/o socioeconómica” (Conde, 2020, p. 158), en tanto las políticas universales son aquellas que apuntan y apuntaron a alcanzar a todos, en muchos casos barriendo con las particularidades en tanto han pretendido homogeneizar.

Al analizar el Programa de Maestros Comunitarios, Bordoli (2019) encuentra que allí se expresa la tensión entre las políticas universales y las focalizadas, en este sentido destaca la noción de construcciones híbridas ya que implican la “focalización inscripta en una pretensión de universalidad” (Conde, 2020 p. 150), aspecto que fue característico de las políticas del primer período progresista.

De acuerdo con los aportes de Conde:

[...] emerge el desafío de una pedagogía de la justicia, capaz de articular la igualdad entendida como el acceso al patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, con la diferencia constitutiva de cada sujeto. Si bien la tensión entre lo particular y lo universal es indecible, el desafío está en que el carácter universal no se traduzca en homogeneidad, en una respuesta única y uniforme; y al mismo tiempo en que lo particular no se constituya en desigualdad. (2020, p. 159)

Se deja planteada la necesidad de políticas educativas universales en términos de derecho a la educación, pero que a la vez no sean homogéneas y homogeneizantes en tanto única respuesta posible. Del recorrido se desprende como relevante en términos educativos la

transmisión de un patrimonio cultural, de una herencia cultural (Puiggrós, 1995) a legar, que dé lugar, que acerque a lo común.

1.3 Educación física, deporte y recreación

El abordaje de la educación física que se realiza sienta sus bases en las concepciones sobre educación antes esbozadas, lo que implica reconocerla como la disciplina que tiene por objeto un conjunto particular de prácticas corporales que trasmite, produce, reproduce y critica. Estas prácticas tienen un anclaje histórico, social, cultural y político y constituyen la herencia común que reciben por derecho los estudiantes, acordando con Puiggrós (1995) que la transmisión nunca es completa y, por tanto, da lugar a que la cultura no se reproduzca tal como es transmitida.

Se entiende que la educación física transmite un conjunto de prácticas corporales (Bracht, 1996) constituidas históricamente y pertenecientes a esa herencia común y que son elementos constitutivos de cultura y, por tanto, pasibles de ser intervenidas, pensadas, cuestionadas, modificadas, significadas y resignificadas.

De aquí la pertinencia de analizar la política que tematiza el deporte y la recreación en tanto se han constituido como conocimientos, contenidos y prácticas de la educación física —aunque con tensiones de orden epistemológico a la interna de la disciplina—, además de estar discursivamente vinculadas a las nociones de inclusión, puesto que como se vio en algunos de los antecedentes, la educación física y, específicamente, la recreación y el deporte han sido herramientas de los Estados y objeto de sus políticas a lo largo de la historia. Tanto el deporte como la recreación han sido herramientas de disciplina y gobierno, de gestión de los cuerpos y el tiempo libre, de higienismo social, de inclusión social y educativa, entre otros. Es de interés para este trabajo dar cuenta de la presencia o ausencia de esos discursos en torno al deporte y la recreación.

1.3.1 El deporte

El deporte es un fenómeno moderno surgido fundamentalmente en Inglaterra, sobre todo, al tomar distancia de las prácticas de la Antigüedad, aspecto que es desarrollado y caracterizado por algunos autores como Guttmann (1978), Brhom (1982), Bourdieu (1990) y Elias y Dunning

(1992). Se ha constituido en torno a ciertas características particulares que permiten identificarlo parcialmente en el espectro del mundo social. Sus inicios no están alejados de la educación física y desde ese momento han estado vinculados de forma compleja. El deporte es constitutivo de la educación física, pero este fenómeno se desarrolla por fuera de la disciplina generando allí una frontera difusa en la cual existen filtraciones en diversas direcciones. Dogliotti se refiere a esta idea como “estos campos, muchas veces en disputa, pero que presentan una serie de solidaridades entre sí (2011, p. 4)

Quizá la filtración más estudiada por su visibilidad es el fenómeno de la “deportivización” (Bracht, 1999; Dogliotti, 2011) de la educación física, de fuerte influencia a partir de la década de los años sesenta en nuestro país. Sin embargo, podríamos hablar también de la afectación que ha generado y genera la educación física en el fenómeno deportivo en tanto sus prácticas permean sistemáticamente el deporte en sus ámbitos de expresión. El desarrollo de movimientos propios de la gimnasia, del juego y de la recreación como preparación del encuentro deportivo, el conjunto de ejercicios, progresiones y juegos mediante los cuales se enseña el deporte son algunos ejemplos de la presencia y construcción del fenómeno deportivo desde el ámbito educativo y de la educación física. Podríamos referir aquí a la categoría “forma escolar” (Vincent, Lahire y Thin, 2008) en tanto forma de socialización propia de lo escolar pero que ha invadido el espacio social como forma de expresar esas filtraciones que irían desde la educación física, sobre todo en su dimensión pedagógica, hacia el deporte en tanto fenómeno.

De acuerdo con lo expresado cabe a la educación física pensar cómo apropiarse de ese fenómeno, sabiendo que su apropiación y su producción también afectará en mayor o menor medida el deporte espectáculo, el deporte de élite, el deporte extraescolar e incluso el deporte escolar o el deporte en la escuela; por cierto, todos intentos de partición del fenómeno deportivo que se encuentra imbricado en lo social.

El impulso que la educación física tuvo desde el campo de las ciencias humanas y sociales dio lugar a un período de crítica del fenómeno deportivo que recorrió algunos lugares interesantes.⁶ Particularmente, en la región se generaron producciones entorno a “pedagogizar el deporte” (Dogliotti, 2011, p. 9), perspectiva que aborda el deporte en el sistema educativo desde una dimensión siempre positiva. En este marco se habló también de “jugar el deporte” (CEIP, 2008, p. 242) como expresión que suponía entre otros aspectos quitar el carácter ultra

⁶ De acuerdo con Rodríguez (2018), para el caso de la educación física el ingreso de las ciencias humanas al campo no logró alterarlo desde el punto de vista epistémico, pero sí en alguna medida desde el punto de vista político e ideológico; en cuanto a la revisión de las prácticas “supone que lo que se ha investigado en el campo de la educación física ha servido, ampliamente y con bastante precisión, para un diagnóstico crítico, pero todavía no ha servido a la constitución epistémica de un campo de saber” (2018, p. 62).

competitivo característico del desarrollo del deporte por fuera de los espacios educativos. Si bien estas perspectivas tuvieron sus problemáticas y dificultades, pusieron en evidencia la necesidad de cuestionar el fenómeno y generaron las bases para nuevos abordajes.

Se toma como perspectiva para el abordaje del deporte en este trabajo los aportes de los estudios sociales y culturales del deporte en articulación con la perspectiva teórico-metodológica centrada en el análisis político del discurso. Los estudios sociales y culturales toman aportes de los autores de la sociología crítica del deporte (Brhom, 1982; Guttmann, 1978; Bourdieu, 1990; Elias y Dunning, 1992), aunque superan esta perspectiva que piensa “[...] el deporte como parte de la industria cultural y el proceso civilizatorio, para poner el foco en los procesos de apropiación, resignificación y *vacío* de las prácticas que llevan a cabo los diferentes actores sociales” (Levoratti y Mora, 2021, p. 11) que han orientado la mirada al fenómeno deportivo “como *arena social* que hace posible reflexionar sobre lo social” (Levoratti y Mora, 2021, p. 11).

Desde esta perspectiva el deporte es entendido como fenómeno social, cultural, histórico, político y económico. Se lo asume como arena pública (Arquetti, 1984), como espacio de discusión de lo público, de expresión y disputa de sentidos, de cultura; es allí, en la apropiación y resignificación, en este caso del deporte por parte del sistema educativo, que emergen las disputas discursivas. Sugiere Arquetti que “entender el fútbol como parte de una cultura implica que los actores sociales con su comportamiento concreto, sus discursos, sus gritos, sus indignaciones y sus muestras de satisfacción tratan de poner cierto orden, de reproducirlo o de cambiarlo” (1984, p. 6).

Se puede pensar este concepto no ya específicamente para el fútbol sino para el deporte y sus lugares de existencia, en donde sus actores disputan sentidos respecto a él. Particularmente, en el sistema educativo entra en disputa, como mínimo, la política educativa, la educación, la educación física y el deporte en los discursos entendidos desde su análisis político.

Dice Arquetti:

El drama no solo tiene que ver con un final en el que hay o puede haber vencedores y vencidos sino con la constitución de “comunidades”. El fútbol como drama social en el que se vehiculizan visiones del mundo y *ethos* implica polarización. (1984, p. 6)

Para nuestro trabajo, el deporte se asume como lugar donde se dirimen ciertos dramas de la sociedad siempre en términos de contingencia, de fijación parcial de sentido (Laclau y Mouffe, 1987; Mouffe, 2007), de configuración particular de acuerdo con un momento social, histórico y político que lo condiciona, al tiempo que habilita su transformación, su cambio.

A partir de los aportes de Brhom (1982) en torno a la existencia de un sistema deportivo, Levoratti y Mora (2021) hacen referencia a un Sistema Deportivo Hegemónico. Lo identifican como un discurso —no el único—:

[...] “a) que opera más allá de los sujetos, b) que sincroniza discursivamente con otros sistemas hegemónicos (económico, político, sanitario, social, etcétera), c) cuyo dispositivo, acusado de fagocitador social, se denomina deportivización, que tiene como principal manifestación hegemónica —aunque no la única— el deporte espectacularizado y, por ende, su principal producto encarnado y visibilizado es el héroe deportivo hetero-cis-normativizado. (2021, p. 13)

De acuerdo con lo expresado, implica cierta formación discursiva “sincronizada entre multinacionales, organismos internacionales y gobiernos” que “conforma un universo lógicamente estabilizado sobre lo que debe ser el deporte y la deportivización” (Levoratti y Mora, 2021, p. 13).

Una perspectiva hegemónica no elimina otros sentidos, otras perspectivas, si es que lo abordamos desde el análisis político del discurso. Es así como podemos identificar un abordaje crítico y antiesencialista del fenómeno, tanto desde la investigación como en la enseñanza. Esta afirmación adquiere, para este trabajo, la forma provisoria, precaria de entender y analizar el deporte, puesto que como se plantea en el análisis político del discurso la configuración de lo social es abierta, contingente, precaria y parcial (Buenfil, 1993; Fair, 2018). Interesa entonces a este trabajo analizar las formas de ingreso del fenómeno deportivo a la escuela —en particular, en nuestro caso al BTDR— para dar cuenta de qué aspectos se modifican, qué aspectos abordan o se abstienen de abordar los docentes, qué discursos articulan los estudiantes y qué diferencias se establecen con los documentos.

1.3.2 La recreación

En Uruguay y la región la recreación representa un fenómeno con un amplio campo de prácticas y técnicas y está siendo también objeto de investigación. Siguiendo a Gomes y Pinto (2009) que refieren al caso brasileiro donde la mayor parte de las investigaciones utilizan el término *lazer* pues lo consideran más abarcativo, los autores sugieren que:

O lazer designa um amplo e complexo campo da vida social que inclui uma variedade de temáticas, tais como o tempo livre, o ócio e a recreação pues se corre el riesgo en muchos casos de interpretar a la recreación como um fazer pelo fazer, como um ativismo destituído de reflexões sistematizadas sobre seus valores, significados e fundamentos. (2009, p. 41)

Se introduce aquí una cuestión central a la discusión que interesa particularmente a la perspectiva del trabajo en sintonía con el análisis político del discurso, en tanto encontramos varios significantes que buscan hacer signo y que se encuentran en disputa, estos son: *lazer*, tiempo libre, trabajo, ocio y recreación. Si bien el abordaje teórico del trabajo se centra en la mirada a la recreación, resulta indispensable tener presentes estos otros significantes, pues se encuentran articulados discursivamente a aquella.

La recreación tiene sus inicios en Inglaterra en el marco de la consolidación de las sociedades industrializadas. A partir de 1860, tanto en Estado Unidos como en Europa, emerge el tiempo libre como resultado de la reducción de las jornadas laborales. “Esto comienza a identificarse como problema a resolver para los estados”, dice Munné, “particularmente, preocupaban a éstos las pautas de comportamiento en el empleo del tiempo libre de los ciudadanos, es decir, al estilo de vida derivado del ocio” (2010, p. 12).

Waichman (2008) y Lema (1999) identifican estos primeros movimientos de la recreación en la corriente recreacionista que buscó ocupar el tiempo libre “regenerarse sin degenerarse” (Waichman, 2008, p. 194). Se considera a Joshep Lee como el principal impulsor del movimiento. Esta perspectiva tenía su centro en el individuo, en la práctica de actividades al aire libre, representando un conjunto de actividades para hacer un uso positivo y constructivo del tiempo libre luego del trabajo, en fines de semana y en vacaciones. Esta visión otorga un lugar compensatorio a la recreación: divertirse, distraerse y compensar el cansancio laboral.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, nace de la mano de Dumazediere la animación sociocultural como metodología, sobre todo, para la educación de adultos. Este movimiento tuvo mayor expansión en Europa que la corriente recreacionista —alcanzó incluso el eje socialista—. Sus iniciadores provienen del campo sociológico “preocupados por la participación social y la educación popular que debiese proporcionar los conocimientos y actitudes para que el individuo, a través de acciones grupales, no solo comprenda su medio, sino que aspire, y aún pueda, transformarlo” (Waichman, 2008, p. 196). Para Waichman “es un movimiento social de emancipación de las masas que debe servir para la expresión de una verdadera cultura popular” (2008, p. 197). Esta perspectiva coloca al animador en un lugar central y, si bien hay diferentes posiciones respecto al rol, “se coincide en que son agentes de animación socioeducativa en tanto su tarea tiene que ver con la modificación, aparición o toma de conciencia de los valores sociales que profesa cada institución o que existen en cada comunidad” (2008, p. 199).

La recreación educativa surge tanto en Uruguay como en Argentina en los espacios de educación extraescolar infantil, en el ámbito de la educación no formal, y en vínculo con otras manifestaciones como la educación popular y la cuestión comunitaria (Waichman, 2008; Lema y Machado, 2009). Es consecuencia del modelo de la animación del cual se retroalimenta, ya que, entre otros aspectos, la animación sugiere la no directividad que esta corriente retoma, pero agrega la intencionalidad y la autogestión. Sugiere que no es lo mismo la recreación educativa que utilizar actividades recreativas en el ámbito educativo, pues la recreación educativa se centra en el porqué y el para qué —carácter pedagógico— y no en aspectos técnicos.

En la recreación educativa son centrales las nociones de tiempo libre, de libertad y protagonismo, se refiere a la libertad en el tiempo y a los participantes como actores principales de esa vivencia del tiempo libre, no ya como contrafuncional o compensador del tiempo de trabajo, de la vida seria, sino como espacio de libertad. De aquí que la recreación será la educación *en* y *del* tiempo libre. “El tiempo libre aparece primero como liberado de obligaciones para luego convertirse en libre para las obligaciones interiores” (Waichman, 2008, p. 204). Busca la “formación de un hombre, no solo libre del tiempo, sino también y fundamentalmente, libre en el tiempo” (Waichman, 2008, p. 204).

Si bien los autores hacen énfasis en lo educativo como lo nuevo de la perspectiva de la recreación educativa, de acuerdo con el trabajo de Píriz y Caldeiro “podemos afirmar que la recreación tiene desde la primera mitad del siglo XX en Uruguay un carácter educativo y se gesta en estrecho vínculo con la educación física” (2020, p. 8). Los autores además reconocen la emergencia de la recreación como ámbito separado de la educación física, sobre todo, a partir del período dictatorial en donde esas prácticas comienzan a desarrollarse fuera de los ámbitos de la educación formal ampliamente controlados por el régimen *de facto*.

Los inicios de la recreación dan cuenta de una perspectiva netamente contrafuncional, compensatoria y por tanto higienista que ya establecía vínculos entre la recreación y la educación física, vínculos que evidentemente se han ido complejizando con las transformaciones en ambos campos. La animación sociocultural integra a la discusión la mirada a la recreación como elemento de la cultura en una visión más colectiva y comunitaria y comienza a problematizarla al tiempo que ampliar el espectro de prácticas. Por último, la perspectiva educativa muestra cierto esencialismo al entender lo educativo como bueno, esperable, emancipador.

Píriz (2018), al referir a los tres momentos esbozados sobre la recreación, expresa que “vinculan a la recreación con el tiempo –libre–, ya sea en términos de educación para un uso

racional o la formación para un uso más libre de éste y, por otro lado, presentan una clara referencia a lo lúdico y a una intencionalidad educativa explícita” (p. 78).

El trabajo, el tiempo libre, el juego o lo lúdico y la educación o lo educativo, así como la actitud del o los participantes aparecen como grandes significantes a la hora de hablar de recreación, también la libertad, aunque, como dice Gomes y Pinto (2009. p. 40), “mesmo que seja apenas imaginada”, esta última generalmente en relación con el tiempo libre y la elección de la actividad.

La recreación y el tiempo libre conforman un binomio que tiene presencia desde los inicios de la primera, el tiempo libre —para el caso uruguayo— surge como resultado de las movilizaciones sindicales del movimiento obrero que consigue la aprobación de la jornada laboral de ocho horas a través de la cual se pretendía “conquistar el derecho a ‘8 horas de trabajo, 8 de descanso y 8 de recreación y estudio” (González Sierra, 1996, p. 202 en Lema, Ruiz y Scarlato, 2011, p. 54). Este nuevo tiempo, en el espectro del tiempo social, comienza a ser un tiempo para gestionar por el Estado.

En los textos abordados, el tiempo siempre está presente como elemento que constituye al fenómeno de la recreación, quizá se puede decir que la recreación busca establecer un tiempo diferenciado en el espectro de lo social. Este aspecto necesariamente le exige definirse mínimamente en relación con otros tiempos, en este sentido, por ejemplo, ha sido entendido como contrafuncional o compensatorio de otros tiempos más importantes y también como tiempo de verdadera libertad.

En la recreación, sobre todo por su desarrollo en torno a la educación física —pero no únicamente—, se identifica un estrecho vínculo con lo lúdico y el juego. La siguiente cita cristaliza la afirmación expresada anteriormente respecto al vínculo con la educación, así como con respecto al juego: “la recreación “orientada” está asociada al campo de la educación física el enfoque educativo no es algo nuevo, existe desde comienzos de S XX en Uruguay, siendo el juego el principal medio pedagógico.” (Caldeiro y Dogliotti, 2019, sección “Reflexiones finales”).

Se entiende entonces que la recreación se constituye como un fenómeno social, cultural y político, inscripto en el tiempo libre —aunque esa libertad pueda ser imaginaria— en vínculo desde sus inicios —al menos para nuestro país— con la educación y la educación física, y se manifiesta fundamentalmente a través de actividades lúdicas y de juego. La constitución discursiva más difundida de la recreación está vinculada al entretenimiento de masas, en ese sentido, la recreación —pero también el deporte— se constituye en un discurso —no el único—

hegemónico, como artefacto cultural⁷ (Isava, 2009; Scarlato y Kühlsen, 2022) como elemento de cultura en el marco de la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1998) en donde como objeto es consumido en tanto mercancía.

El anclaje en el análisis político del discurso permite a este trabajo reconocer tanto al deporte como a la recreación como discursos, identificar en el mejor de los casos los discursos o articulaciones discursivas hegemónicos, imperantes o de mayor difusión, pero a la vez habilita la emergencia de otros discursos que, en mayor o menor medida, aparecen como elementos de resistencia al cierre total, a la sutura (Laclau y Mouffe, 1987) del espectro de lo social.

En el marco de las políticas públicas y, específicamente, de las políticas educativas, el deporte y la recreación dejan planteada la tensión entre las políticas que pretenden garantizar derechos y aquellas que pretenden ejercer control sobre los sujetos a través, por ejemplo, de la legitimación de prácticas para los usos del tiempo. Esta discusión se encuentra atravesada por las nociones de educación —ya esbozada en este trabajo— y las formas de entender la cultura, también abordado en el marco de la noción de educación.

A la perspectiva que se ha desarrollado vinculada a la política educativa en un contexto político determinado e inscripta en el campo de la educación física, el deporte y la recreación la complementa una distinción que resulta central para el abordaje del problema: la posibilidad de identificar en la política, lo político, es decir, otros sentidos, otros discursos contenidos en el discurso que la política pretende dar como cerrado.

1.4 La trayectoria de la política y lo político

Puesto que este trabajo aborda el BTDR como política educativa, el presente subapartado introduce algunas conceptualizaciones y discusiones importantes para comprender el abordaje del objeto, en ese sentido es central la idea de *trayectoria de la política* y sus contextos, categorías introducidas por Ball (2002; 2016) y las ideas de *la política* y *lo político* centrales en la perspectiva de Mouffe (2007). La articulación de ambas dimensiones permite el abordaje complejo del objeto.

⁷ Scarlato y Kühlsen toman la noción de artefacto cultural de Isava, pero abordan esta noción críticamente, sobre todo respecto a la distinción establecida por el último respecto a la diferencia entre utensilios y artefactos culturales: “se podría considerar que incluso los utensilios, creados con una utilidad específica, pueden ser dimensionados como artefactos culturales que dicen respecto a ciertas condiciones técnicas y estéticas de su producción, respecto de ciertas funcionalidades y usos en una determinada cultura” (2022, p. 90).

Ball (2002) entiende a la política en base a dos categorías, la política como texto y como discurso, aunque reconoce que “una está implícita en la otra” (2002, p. 21). La política como texto se caracteriza por ser “controvertida y cambiante, siempre en estado de 'devenir', de 'fue', de 'nunca era' y de 'no totalmente’” (2002, p. 21). Por lo tanto, “Las políticas (policies) mueven y cambian sus significados en las arenas de la política (politics)” (2002, p. 21). Se reconoce aquí una “vida subterránea” que no se suele investigar y, en muchos casos, “se privilegia la realidad de los formuladores de la política” (2002, p. 24). Esta dimensión de la política la identifica con la política como discurso, el lugar en donde “los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (2002, p. 26) y es así como:

[...] en la práctica, en las complejas sociedades modernas, estamos enredados en una variedad de discursos discordantes, incoherentes y contradictorios; y los 'conocimientos subyugados' no pueden ser totalmente excluidos de la arena de la implementación de la política (ver Riseborough 1992). 'Deberíamos tener en cuenta el complejo e inestable proceso por medio del cual el discurso puede ser un instrumento y un efecto de poder, como también un obstáculo, una barrera, un punto de resistencia. Y un punto de partida para una estrategia de oposición' (Foucault 1981:101). Pero necesitamos reconocer y analizar la existencia de los "discursos" dominantes, regímenes de verdad, conocimientos. (2002, p. 28)

La cita sintetiza la perspectiva del autor, sin embargo, para este trabajo es necesario esclarecer algunos elementos. La noción de discurso deriva de las perspectivas del análisis político del discurso (Buenfil, 1993) y no de los abordajes del discurso en Foucault utilizado por Ball. Por otra parte, nos interesa articular la forma de entender la política en Ball con la idea de *la política* y *lo político* de Mouffe (2007). Ball (2002), en todo momento, remarca como característico de *la política* (Ball, 2002; 2016) la deriva, el devenir, el cambio de sentido, la incoherencia y la contradicción; se puede interpretar que para Mouffe (2007) esta dimensión de la política es *lo político*, representado por el agonismo, la contingencia, la negatividad, las tensiones y las disputas. Los autores, de alguna forma y con estrategias diferentes, remarcen ese plus que suele otorgar opacidad a la política. Ball lo hace al distanciarse de la política en términos tradicionales, Mouffe también, pero va más allá instalando el concepto de *lo político* como esa negatividad inserta en la política.

Para el abordaje de este trabajo la distinción entre *la política* y *lo político* resulta más productiva y, por tanto, es parte de la estructura conceptual desde la cual se construye el objeto a investigar. Nos dice Mouffe:

Percibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (2007, p. 16)

Para Mouffe lo político es la razón de ser de la política democrática, destaca el antagonismo no como sinónimo de posiciones enemigas al estilo de la guerra, sino como agonismo, como disputa de proyectos hegemónicos opuestos que no pueden ser reconciliados, aunque rige entre las partes “un conjunto de procedimientos democráticos aceptados por los adversarios” (Mouffe, 2007, p. 28).

Es así como la política se refiere “a la actividad humana de ejercer el poder y el gobierno del Estado”, (Dogliotti, 2009, p. 20) de esta forma surgen las políticas que pretende dar cierto orden y censurar otros posibles. Esta dimensión reduce “la política a un conjunto de pasos supuestamente técnicos y de procedimientos neutrales” (Mouffe, 2007, p.40). En esta perspectiva se entiende a las políticas como configuraciones discursivas conteniendo en sí:

[...] la política que comprende el carácter estable, el sentido único que propicia la repetición y acierto de las políticas; y lo político en tanto dimensión de acontecimiento discursivo, nos permite entender a las políticas en su imposibilidad de completud, de transparencia y debida correspondencia entre aquello diseñado, lo instrumentado y los resultados esperados. (Dogliotti, 2009, p. 20)

Cuando de política educativa hablamos es, generalmente, el currículo la expresión de la política que puede y suele esconder en mayor o menor medida los avatares de la política, sobre todo, cuando se da lugar a diferentes actores en la participación, discusión y elaboración. Este trabajo destaca la necesidad en el campo educativo del currículo como expresión de la política y lo político (Mouffe, 2007) siguiendo a Dussel quien considera “importante defender el valor del currículo como documento público que organiza una cultura común, incluso reconociendo todas las críticas que pueden hacersele” (2020, p. 144). Además de la crítica emerge la necesidad de develar lo político que es parte sustancial de la política, no con intención de boicotear la política, sino más bien de comprender su complejidad, de habilitar su transformación y de reconocer sus limitaciones, sus efectos no deseados, en definitiva, su precariedad, ver el agonismo de lo político revela el “límite mismo de todo consenso racional” (Mouffe, 2007, p. 19).

El abordaje de la política y lo político se enmarca en la trayectoria de la política (Ball, 2002; 2016) como herramienta teórica (Beech y Meo, 2016) que permite organizar el análisis en torno a los tres contextos que la configuran, estos son: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica. Los contextos son definidos como “arenas

de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas” (Miranda, 2011, sección “La perspectiva de los ciclos de la política o trayectoria de la política”), no es la forma en la cual se hacen las políticas sino una forma de verlas, interpretarlas, develarlas.

El contexto de influencia refiere al nivel más macro de la política, el nivel donde la construcción del objeto de la política es gestada. El Estado aquí es representado por actores, en donde hay voces privilegiadas y otras que no son escuchadas. Aparecen en él los agentes externos, los discursos e influencias transnacionales, las empresas y los organismos internacionales (Miranda, 2011; Bech y Meo, 2016).

El contexto de producción del texto es aquel en el cual se escriben las políticas, estos no son un producto unívoco, más bien son el resultado de diversas tensiones, disputas, compromisos, acuerdos e influencias, entre otros. Cada etapa o momento en la producción del texto está sujeta al conjunto de elementos descritos. Estos textos no son “claros, cerrados o completos” (Miranda, 2011, sección “El contexto de producción del texto político”), por lo que habilitan la interpretación en el contexto de la práctica, allí la política continúa su devenir. El autor rechaza la idea de que la política es implementada:

El contexto de la práctica es un contexto de acción en el que el texto político está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los “practitioners” /docentes. (Miranda, 2011, sección “El contexto de la práctica”)

Los tres contextos se encuentran anidados, se afectan unos a otros. Este trabajo utiliza los contextos como herramientas (Bech y Meo, 2016) para organizar la empírea y los actores, y busca e identifica las formaciones discursivas (Laclau y Mouffe, 1987) que suelen formar parte de uno u otro contexto, aunque es notoria también la circulación de significantes y discursos que atraviesan los contextos. Por tanto, resulta relevante también en esa trayectoria identificar las continuidades y las rupturas discursivas.

Las rupturas se abordan principalmente a través de la identificación de tensiones-conflictos y disputas discursivas, síntoma de la presencia del agonismo característico de lo político. De acuerdo con Mouffe:

Los teóricos liberales son incapaces de reconocer no sólo la realidad primordial de la disputa en la vida social y la imposibilidad de hallar soluciones racionales imparciales a las cuestiones políticas, sino también el rol integrador que juegan los conflictos en la democracia moderna. (2007, p. 37)

El aporte de la autora deja ver los límites de la racionalidad política del modelo liberal en un marco de asunción del carácter inherentemente político del conflicto, es decir, de la asunción de lo político como constitutivo de la política.

2. MARCO METODOLÓGICO

Esta tesis toma aportes epistemológicos, ontológicos y teórico-metodológicos del análisis político del discurso (APD), principalmente de la escuela de Essex cuyo máximo representante fue Ernesto Laclau. Respecto a las articulaciones teóricas, epistemológicas y ontológicas se destacan los aportes de Laclau (2005, 2016) y Laclau y Mouffe (1987). En la articulación con el campo educativo, Buenfil (1993, 2008a, 2008b), De Alba (2007) y Bordoli (2018, 2019) y, por último, en cuanto a sus aportes en tanto metodología, se remite a Fair (2019a, 2019b) y Howarth (2005). El trabajo utiliza, además, la idea de trayectoria de las políticas⁸ de Ball (2002; 2016) y las interpretaciones de Miranda (2011) y Beech y Meo (2016), lo que permite organizar parcialmente a los actores y su acción en los distintos contextos, así como desmarcarse de la mirada tradicional sobre la política educativa con foco en las etapas de diseño, implementación y evaluación; de esta forma se aporta complejidad para pensar el desenlace contingente de la política educativa.

El capítulo se divide en cinco apartados. En un primer apartado se abordan las concepciones epistemológicas así como algunas consideraciones ontológicas; el segundo apartado aborda la articulación del APD con el campo educativo dando cuenta de una mirada pedagógica crítica y se tematiza la significación y el discurso, elementos centrales del APD; el tercer apartado articula las consideraciones de orden más teórico presentadas en los apartados uno y dos con los aspectos entendidos como de mayor relevancia metodológica, allí aparece la hegemonía, la práctica articuladora, los significantes vacíos y flotantes; el cuarto apartado referencia las técnicas de investigación y las consideraciones a la hora de seleccionar la muestra; el último y quinto apartado hace referencia a aspectos del proceso investigativo.

2.1 Perspectiva epistemológica

La posición ontológica y epistemológica de este trabajo toma aportes del APD, esta perspectiva tiene una forma particular de entender la realidad, de decir qué es y, por tanto, las posibilidades de acceso a ella, demarcando así lo que se puede decir y la durabilidad y contextualidad de lo que se dice. Las posiciones ontológicas y epistemológicas se encuentran

⁸ Las categorías teóricas, trayectoria de las políticas y sus contextos (Ball, 2002; 2016) se presentaron en el marco teórico.

interrelacionadas, por tanto, la ontología es condición de posibilidad de cierta epistemología; dicho de otra forma, la manera en que el APD entiende la realidad supone una forma particular de acceder a ella.

Laclau y Mouffe destacan tres dimensiones que constituyen su teoría: “la crítica al esencialismo filosófico, el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales y la deconstrucción de la categoría de «sujeto»” (1987, p. 3). Respecto a la primera dimensión, la crítica fundamental al esencialismo tiene que ver con que no se comparte “los abordajes esencialistas que establecen sentidos fijos y predeterminados al margen de los diferentes juegos del lenguaje” (Bordoli, 2018, p. 109). Esta perspectiva se opone a la fijación de sentido, a la existencia de fundamentos últimos inherentes a los objetos, en tanto para el APD las cosas están sujetas a los diferentes juegos del lenguaje, no son, sino que van siendo en vínculo con las identidades sociales y las construcciones discursivas que se articulan sobre ellas.

En torno a la segunda dimensión; el lenguaje toma un rol central pues es el medio por el cual nos acercamos a la realidad, sin embargo, lo que trae el posestructuralismo a las teorías del lenguaje es que no es transparente. Se instala así la lógica de la equivalencia y la diferencia, la necesidad de la práctica articuladora y en ella la disputa por los significantes en el espacio social. De acuerdo con Buenfil, se “reconoce que la realidad está discursivamente construida, se recupera la distinción óntico-ontológica y se reivindica la noción de juegos de lenguaje” (2008a, p.117). En referencia a los juegos del lenguaje, la autora referencia a autores como Humboldt, Wittgenstein y Heidegger.

Por último, la tercera dimensión refiere a la interpretación del sujeto. Buenfil destaca el “carácter histórico discursivo y político del ser (ergo, de toda identidad, de la realidad)” (Buenfil, 2008, p. 30) por lo que se expresa un “rechazo de la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 197). De acuerdo con estos tres postulados, el APD se ubica dentro de los estudios postmarxistas y posestructuralistas, categorías que pretenden superar a las que refieren desde una crítica, entre otros aspectos, centrada en la identificación de diversas luchas —no únicamente la lucha de clases—, en el giro lingüístico y la noción de sujeto.

Respecto a la perspectiva epistemológica, Buenfil sostiene:

No es posible el acceso directo al mundo exterior (para su conocimiento), sino que este acceso al mundo siempre está mediado (cultural y discursivamente); que el conocimiento siempre es perspectivo (no neutral, parcial e imposible de ser exhaustivo), incompleto y contestable, gracias a lo cual seguimos avanzando en su producción. (2008a, p. 31)

La perspectiva del APD tampoco acuerda con las perspectivas nihilistas y, si bien tiene cierta pretensión de objetividad, “a falta de fundamentos últimos y verdades objetivas, universales y eternas, todos los aportes que pueda brindar esta propuesta son relativos, contingentes y abiertos a la discusión” (Fair, 2019, p. 52).

Se asume que “no existe un espacio suturado que podamos concebir como una «sociedad», ya que lo social carecería de esencia” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 161). Lo social se constituye en la disputa por los sentidos que tienen los diversos actores, no se niega la existencia de las cosas sino más bien se pone en evidencia que nuestra forma de conocer la realidad está mediada por el lenguaje y este no es transparente, lo que da lugar a “la contingencia radical y la negatividad constitutiva de lo social” (Fair, 2019, p. 52). Se asume “que la realidad es una construcción social, conceptual, histórica y contingente que se encuentra en una disputa indecible de sentidos y solo puede sedimentarse y objetivarse de un modo relativo, precario y parcial” (Fair, 2019, p. 52).

El objeto real no es negado, pero su acceso se construye en los juegos del lenguaje, no se niega la materialidad de los objetos, pero sí la existencia de su esencia, una transparencia entre el objeto real y el significante que lo significa. “El carácter discursivo de la realidad —de cualquier acto u objeto— de manera alguna niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentra inserto en una u otra totalidad significativa” (De Alba, 2007, p. 45).

Se acuerda con la siguiente articulación realizada por Bordoli cuando expresa:

[...] el ángulo de estudio que se sostiene se fundamenta en una distinción central operada en el ámbito de la ciencia entre el objeto real –sociohistórico– y el objeto de conocimiento (Althusser & Balibar, 2004; Pêcheux, 1990) o entre la *cosa-en-sí* y el *nombre* (Lacan, 1987). Como señalan Laclau & Mouffe (1987), fue el giro lingüístico acaecido en el terreno de las ciencias humanas y sociales el que permitió desarrollar este lugar de análisis. (2018, p. 109)

Aparece aquí la distinción óntico-ontológico (Faire, 2019b), el APD retoma la distinción entre el fenómeno, el plano de la ontología y lo ético-político propio del plano óntico, dando cuenta allí de la existencia de una frontera difusa en donde la “realidad última” (Laclau, 2016, p. 193) es inalcanzable.

Los posicionamientos ónticos, otológicos y epistemológicos requieren para nuestro trabajo cierta articulación con el campo educativo, en ese sentido son varios los autores que utilizan el APD como recurso de análisis y también como fundamento teórico. A continuación, se presentan algunas articulaciones relevantes para el APD en vínculo con el campo educativo.

2.2 APD, campo educativo y discurso

Buenfil (1993), De Alba (2007) y Bordoli (2018; 2019) acuerdan el lugar analítico para abordar el fenómeno educativo que, según Bordoli, está “delimitado por el cruce de lo pedagógico, concebido como espacio de pensamiento crítico de lo educativo, y algunas categorías del Análisis Político del Discurso” (2018, p. 107). Para Buenfil (1993) es central el abordaje de lo educativo desde perspectivas críticas en el cruce con el APD. Por último, De Alba (2007) asume la perspectiva del APD para articularla con los estudios educativos en el campo del currículo. Así, “pensar lo educativo en esta clave analítica implica que los acontecimientos que se suscitan en este ámbito no se configuran en objetos naturales, con significación evidente y unívoca” (Bordoli, 2018, p. 107). Este trabajo abordará aspectos del campo de la educación física en el cruce con la política educativa.

Lo pedagógico requiere un abordaje de la política y lo político⁹ (Mouffe, 2007), pero no se termina allí, acordamos con Puiggrós lo siguiente:

[...] el discurso pedagógico tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero el tipo de articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tiene una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder. Esta lógica es producto del desplazamiento y de la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario, del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y el aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación de poder o la producción filosófica. (1995, pp. 88-89)

Si bien la autora no utiliza el registro de la política y lo político —más bien está refiriendo a la política—, se entiende que, a partir de la cita, muchos de los elementos de lo pedagógico tienen una importante relación con lo político (Mouffe, 2007), con aquello que la política no puede planificar, ordenar, con lo inesperado del acontecimiento educativo. (Bordoli, 2007). Se puede entonces entender a lo educativo como ámbito con cierta especificidad, pero que se encuentra a la vez imbricado en la trama de lo social, en el juego de disputas de la política y lo político.

Esta tesis se centra en las configuraciones discursivas en torno al BTDR, los aportes de Buenfil sobre el APD permiten introducir la relación entre el discurso y la educación. Esta

⁹ En el APD y, particularmente, a partir de los aportes de Mouffe (2007) se opera una distinción entre *la política* y *lo político*, la política es el intento —siempre fallido— de establecer un orden y lo político aparece como el antagonismo propio de toda configuración de lo social. Es la presencia de lo político en la política lo que impide el cierre discursivo, instalando la lógica de la diferencia.

perspectiva asume el “carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social” (1993, pp. 2-3) que justifica la utilización de la perspectiva teórico-metodológica para el abordaje de una política educativa puesto que puede ser entendida como intento de configuración de lo social. El carácter discursivo de los objetos no viene a negar su existencia, sino que da cuenta de sus posibilidades de ser entendido, esto es significado y, por tanto, también está sujeto a la emergencia de nuevas significaciones. Significación y discurso se tornan centrales de acuerdo con lo expresado. La significación refiere al “proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica” (Buenfil, 1993, p. 3). Esta significación “nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones” (Buenfil, 1993, p. 3).

Los significados, entonces, aluden a las diferencias entre las palabras y no a propiedades intrínsecas de los términos. Así, todo acto o acción será significativa, más allá de lo propiamente lingüístico o extralingüístico y por tanto “se pone de relieve el carácter discursivo de lo social” (Buenfil, 1993, p. 3), en tanto puede ser significado. El APD sostiene estas afirmaciones tomando aportes de la lingüística y particularmente de lo que se entiende por giro lingüístico.

Siguiendo a Buenfil, se desprende que no todo discurso será lingüístico y de todas formas será significado, por tanto, se puede encontrar significación extralingüística en “actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto” (1993, p. 4). Se habla entonces de discurso no sólo cuando refiere a algo hablado o escrito, “sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación” (1993, p. 4). Es así como el discurso se caracteriza por ser “diferencial, inestable y abierto” (1993, p. 6). Es diferencial puesto que adquiere significación en relación con otros, de acuerdo con el lugar que ocupa en esa cadena de sentidos. Es inestable en tanto su significación se da en la relación con los otros discursos, por tanto, su significación no es fija, de aquí se entiende la precariedad del discurso, pero que admite cierta estabilidad que lo hace posible. Es abierto e incompleto en la medida en que, por lo antedicho, está sujeto a ser atado a otros significados. Cobra relevancia en este contexto de precariedad discursiva analizar las disputas, entendiendo que allí se tejen muchos de los sentidos que se ponen en juego en la trayectoria de las políticas (Ball, 2002; 2016) educativas a la hora, por ejemplo, de escribir una política educativa. Como se sugiere en el APD hay cierta negatividad de lo social, esto es, en la disputa, en el desacuerdo, en el antagonismo y agonismo (Mouffe, 2007) se teje lo social.

En el APD se destaca “la arbitrariedad de los elementos del signo, el significante y el significado” (De Alba, 2007, p. 46), de ahí que “el signo es el nombre de una escisión, de una imposible sutura entre significante y significado” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 192). Esta distinción presentada se torna central para la comprensión del abordaje que sigue de conceptos centrales del APD como son la práctica articuladora, la hegemonía y los significantes vacíos y flotantes. Estos conceptos son relevantes para este trabajo, en tanto son parte explicativa de la teoría del APD, pero también son elementos metodológicos para la interpretación y el análisis de los datos.

2.3 Dimensiones en la configuración discursiva

La hegemonía es uno de los conceptos centrales del APD, Laclau y Mouffe realizan un recorrido que identifican como genealógico por las acepciones del concepto de hegemonía, de ese recorrido se desprende que “el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación” (1987, p. 156).

La articulación es entendida como una práctica, lo que supone que no existe un orden dado, sino que este es resultado de la propia práctica. Para Howarth (2005) es la práctica articuladora una de las estrategias metodológicas más importantes para el APD, en este sentido el autor sugiere la necesidad de que esta práctica sea articulada con ciertas “lógicas de formalización” (p. 56), aspecto que le permite al APD en tanto teoría establecer puntos de contacto con la empírea “para producir una cadena explicativa coherente” (p. 55). Dentro de las lógicas de formalización el autor destaca la reactivación, la deconstrucción, la abstracción y la conmensuración:

[...] la reactivación de conceptos y lógicas nos retrotrae a los problemas precisos que originariamente se trataron en la constitución de una teoría particular, junto con los supuestos estructurales que permitieron el desarrollo de sus conceptos. El punto principal del ejercicio es poner al descubierto las cuestiones y presupuestos sedimentados que llevaron a la elaboración de un concepto o lógica particular. Esto posibilita la deconstrucción de estos aspectos deterministas [...] Las prácticas de abstracción y conmensuración consisten en la creación de lógicas y conceptos puramente formales que son compatibles con los supuestos subyacentes de la teoría del discurso. (Howarth, 2005, p. 56)

Se acuerda con Howarth que la práctica articuladora es elemento central en términos metodológicos y se identifica como:

[...] toda práctica que establece una relación 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 momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente. (Laclau y Mouffe, 1987, pp. 176-177)

No es posible que todos los elementos de una configuración discursiva se consoliden en momentos pues eso implicaría el cierre total del discurso, por tanto, la configuración discursiva siempre contine cierta apertura que deja la puerta abierta a la disputa: “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” (1987, p. 179). La sociedad no existe como espacio suturado y los diferentes ordenes sociales representan intentos siempre fallidos de “domesticar el campo de las diferencias” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 161). Las fijaciones parciales son el resultado de la práctica articuladora, para referirse a estas fijaciones los autores utiliza la categoría puntos nodales.

El antagonismo o agonismo (Mouffe, 2007) representa el límite de lo social, es lo que impide que la sociedad se constituya plenamente, este antagonismo aparece en los discursos a través de la lógica de la equivalencia y la diferencia.

Esta no constitutividad —o contingencia— del sistema de diferencia se muestra en la no fijación que las equivalencias introducen. El carácter final de esta no fijación, la precariedad final de toda diferencia, habrá pues de mostrarse en una relación de equivalencia total en la que se disuelva la positividad diferencial de todos sus términos. Esta es precisamente la fórmula del antagonismo, que así establece su carácter de límite de lo social. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 220)

La lógica de la equivalencia y la diferencia es la que opera cuando de práctica articuladora hablamos, es en esa lógica que se constituyen los discursos. De acuerdo con Bordoli, aparecen dos momentos interdependientes a la hora de constituir un discurso, primero se da la “dispersión y diferenciación” (2019, p. 43) y luego el proceso de articulación, de establecer equivalencias, “este momento articulador detiene el juego de diferencias y constituye un significado posible” (2019, p. 43).

La hegemonía surge en el contexto de la práctica articuladora, en el lugar en donde los elementos no se han constituido en momentos, “un sistema plenamente logrado de diferencias, que excluyera a todo significante flotante, no abriría el campo a ninguna articulación; el principio de repetición dominaría toda práctica en el interior del mismo, y no habría nada que hegemonizar” (Laclau y Mouffe, 1987, 229). La articulación hegemónica requiere de dos aspectos: “la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan”

(Laclau y Mouffe, 1987, p. 232). Son los elementos flotantes y su permanente reconceptualización y sobredeterminación, así como sus posibilidades articuladoras en espacios opuestos los que instituyen a una práctica como hegemónica. “Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 232).

Una situación de hegemonía sería aquella en la que la gestión de la positividad de lo social y la articulación de las diversas demandas democráticas han llegado a un máximo de integración -la situación opuesta, en la que la negatividad social disgrega todo sistema estable de diferencias, correspondería a una crisis orgánica. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 312)

Finalmente, los significantes son quienes están en disputa en la lógica de la diferencia y la equivalencia, de allí la importancia de la práctica articuladora que pretende tornar hegemónicos ciertas cadenas significantes —en el mejor de los casos, significantes vacíos—, pero esas cadenas contienen también significantes flotantes, elementos que no logran condensar en momentos y que pueden ser redefinidos por proyectos contrarios.

Aparecen aquí dos caracterizaciones de los significantes que es importante diferenciar: la lógica de los significantes vacíos y de los significantes flotantes.

La primera tiene que ver con la construcción de una identidad popular una vez que la presencia de una frontera estable se da por sentada; la segunda intenta aprehender conceptualmente la lógica de los desplazamientos de esa frontera. En la práctica, sin embargo, la distancia entre ambas no es tan grande. Las dos son operaciones hegemónicas y, lo más importante, los referentes en gran medida se superponen. (Laclau, 2005, p. 167)

De acuerdo con Montero, “mientras los segundos dan cuenta de las luchas políticas y semánticas por hegemonizar un espacio político-discursivo, los primeros aluden a los momentos de estabilización, siempre precaria, de los sentidos políticos”. (2012, p. 6)

2. 4 Muestreo y principales técnicas utilizadas para el análisis

El trabajo establece un cruce entre categorías centrales del APD, una perspectiva pedagógica crítica y aportes a la investigación de las perspectivas de carácter cualitativo. Se entiende que el diseño es emergente, en tanto se delinea de acuerdo con el avance de la investigación. Siguiendo los aportes de Batthyány y Cabrera (2011), el diseño en la investigación cualitativa es “desestructurado, abierto, se construye en el curso de la investigación” (p. 80).

La técnica principal para la investigación fue el análisis político del discurso en documentos y entrevistas, así como una pequeña sistematización y análisis de datos solicitados al departamento de estadística de la DGETP. Tanto el producto de las entrevistas como los documentos antes referenciados son objetos de discurso (Buenfil, 1993).

El trabajo toma como fuentes resoluciones y expedientes, programas de asignaturas, acuerdos interinstitucionales y otros documentos de política educativa.

Documentos referidos:

- I. Expediente 350/2012 Diseño Curricular EMT Deporte (CETP) (2012a)
- II. Resolución 2862/2012 de Expediente 350/2012 (CETP) (2012b)
- III. Programa 1^{ro} EMT Deporte y Recreación (2012c)
- IV. Programa 2^{do} EMT Deporte y Recreación (2013a)
- V. Programa 3^{ro} EMT Deporte y Recreación (2012d)
- VI. Programas de todas las asignaturas del plan (Espacio Tecnológico y equivalente)
- VII. Acuerdo marco entre ISEF-UDELAR y CETP (2012)
- VIII. Ley general de Educación N.º18437 (2008)
- IX. Informes de matrícula del CETP (2005-2022)

El carácter de todas las entrevistas se determinó de acuerdo con el avance de la investigación teniendo como referencia el formato no estructurado y el semi estructurado (Batthyány y Cabrera, 2011). Las entrevistas partieron de una pauta semi estructurada que derivó en algunos abordajes puntuales en términos del formato no estructurado, este aspecto se relacionó principalmente con el informante en cuestión, por tanto, si bien se orientaron las temáticas a través de preguntas preelaboradas, se estableció como diálogo abierto a posibles emergentes, aspecto sumamente relevante para este trabajo que da cuenta de los sentidos de lo político (Mouffe, 2007). Se identifican un conjunto de informantes calificados para las instancias de producción del texto¹⁰ de la política y luego docentes y estudiantes que estén o hayan estado en territorio en el contexto de la práctica de la política, se distinguen allí tres niveles: docentes del Taller de Deporte y Recreación, docentes de otras asignaturas del plan y estudiantes egresados.

Las entrevistas se organizaron en dos grupos. El grupo uno se conformó con un conjunto de actores relevantes respecto al contexto de influencia y producción del texto de la propuesta,

¹⁰ Referimos aquí la perspectiva desarrollada por Ball respecto a la “trayectoria de las políticas”, en donde el autor referencia tres contextos para investigar las políticas, el “contexto de influencia”, el “contexto de producción del texto”, y el “contexto de la práctica”, si bien los autores establecen cierta distinción, plantea que estos contextos se encuentran “anidados” (Ball, 2002; 2016, Miranda, 2011, Beech y Meo, 2016).

donde se destacan actores tanto del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) como del antiguo Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). El grupo dos refiere a los actores en territorio que conformarían el contexto de la práctica, allí se entrevistó a cuatro docentes de Taller de Deporte y Recreación, cuatro docentes de otras asignaturas dentro del Bachillerato¹¹ y cinco¹² estudiantes egresados del BTDR.

El criterio de inclusión para el primer grupo implicó seleccionar informantes calificados “conocedores expertos del tema que se pretende investigar” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 90). En concreto, personas que participaron en la elaboración del texto de la política (Ball, 2002; 2016) y dos personas que podemos identificarlas como parte del contexto de influencia (Ball, 2002, 2016). Para el diseño del plan trabajaron dos docentes del ISEF, dos docentes del equipo de coordinación de Cultura Física del CETP, un representante de Planeamiento Educativo por el CETP y un representante por la ATD, únicamente este último no fue entrevistado pues se constató que había fallecido tiempo atrás. Las dos personas que son parte del contexto de influencia —que no se agota allí— que fueron entrevistadas son el director general del CETP y la directora del ISEF para el año 2012 en ambos casos. Se utilizó una estrategia de saturación en donde los informantes, al finalizar la entrevista, mencionaban otros informantes relevantes, hasta que se llegó a un punto en el cual las personas comienzan a repetirse dando lugar a la saturación. Los informantes calificados se encuentran referenciados en la Tabla 3.

Tabla 3. Informantes y su referencia

Informantes calificados	Referencia
Equipo Coordinación Cultura Física CETP	IC7
Equipo Coordinación Cultura Física CETP	IC1
Director General CETP	IC2
Representante de Planeamiento Educativo	IC3
Directora ISEF	IC4
Docente ISEF	IC5
Docente ISEF	IC6
Docentes de Taller de Deporte y Recreación	
Docente de Taller de Deporte y Recreación	DT1
Docente de taller de Deporte y Recreación	DT2
Docente de Taller de Deporte y Recreación	DT3
Docente de Taller de Deporte y Recreación	DT4
Docentes de otras asignaturas	

¹¹ Tres de los docentes pertenecen a asignaturas del área tecnológica — específicas— y uno pertenece al espacio de equivalencia común a otras orientaciones.

¹² Se llevaron adelante cuatro entrevistas como se había previsto con la salvedad de que una de las entrevistas fue doble, por tanto, finalmente se entrevistaron a cinco estudiantes.

Docente de Gestión	DO1
Docente de Historia	DO2
Docente de Psicología del Deporte	DO3
Docente de Biología y Anatomía	DO4
Estudiantes egresados	
Estudiante egresado	EE1
Estudiante egresado	EE2
Estudiante egresado	EE3
Estudiante egresado	EE4
Estudiante egresado	EE5

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de inclusión para el segundo grupo —docentes y estudiantes— fueron pensados de acuerdo con su rol. Para los casos de docentes de Taller de Deporte y Recreación se apuntó a seleccionar docentes con experiencia en el Bachillerato en Deporte y Recreación, lo que implicó al menos cinco años de trabajo en la propuesta sumado a que hayan dictado más de un nivel. Estos dos aspectos garantizaron su conocimiento de la propuesta. El criterio para los docentes de otras asignaturas apuntó también a la antigüedad en el rol como garantía de un conocimiento de las implicancias del trabajo en la orientación y sus particularidades; se seleccionaron docentes que dictaran asignaturas diferentes dentro del plan. Se entrevistó a tres docentes que dictan asignaturas del Espacio Tecnológico y uno que dicta dos asignaturas del Espacio de Equivalencia. Estos actores permitieron ampliar la visión sobre la propuesta educativa desde un enfoque menos específico, pues son docentes que trabajan en varias orientaciones de bachillerato.

El criterio de inclusión en el caso de los estudiantes refiere estrictamente a su tránsito por la propuesta, seleccionando estudiantes mayores de edad que hayan culminado la formación. Esto permitió que los estudiantes tengan conocimiento de la propuesta en cada uno de sus años dando lugar a indagar en su posible continuidad con los estudios o ingreso al campo laboral. De acuerdo con los criterios antes expresados se presenta una muestra que no es representativa; de acuerdo con Quivy et al. se pretende “estudiar los componentes no estrictamente representativos, pero sí característicos de la población” (2005, p. 155). Para este caso, docentes del plan y estudiantes conforman los elementos nucleares de la política en su contexto de práctica diaria.

Para la selección de los entrevistados se utilizó una estrategia en cadena, bola de nieve o avalancha que implica partir de algunos contactos de personas que trabajaban en el campo que sugieren otras personas, este tipo de muestreo puede ser utilizado cuando los sujetos están vinculados de algún modo (Izcara, 2014). Se recurrió a docentes que nos acercaron a otros

docentes y estudiantes. Se puede ver en la Tabla 3 la referencia con la cual se identifica a cada uno de los entrevistados. La selección conformó un espectro variado de personas en cuanto a su edad, género, localización y trayectoria, destacándose que todas viven actualmente en el departamento de Canelones. En la Tabla 4 se puede ver la pauta de entrevista general que recoge las temáticas, dentro de la cual se seleccionaron las preguntas de acuerdo con el tipo de actor.

Tabla 4. Bloques temáticos y entrevistas según actores

Bloque temático	Preguntas	Actor
1. Política educativa-política pública	¿Qué visión de política educativa se tenía en el período 2005-2020? ¿Qué visión tiene del Bachillerato como propuesta educativa/política educativa?	IC Todos
	¿Cómo se puede explicar el crecimiento de la educación física dentro de CETP?	IC7, 1 y 2
	¿Participaste en el diseño/elaboración de otros planes? ¿Cuáles? ¿Encontrás diferencias con el proceso llevado adelante con ISEF para elaborar el Bachillerato en Deportes y Recreación?	IC
	¿Qué aspectos elaboraron respecto al Bachillerato en Deporte y Recreación? ¿Cómo y quiénes realizaron ese trabajo?	IC
	¿Cómo surge el Bachillerato en Deporte? ¿De dónde surge la inquietud de hacer una formación en deporte en Educación Media Superior?	IC
	¿Qué objetivos tenía el CETP, ISEF, ATD con esta formación? ¿Qué rol ocupó cada institución? ¿Existe/existía una visión de la propuesta en tanto política educativa?	IC
	¿Qué discusiones entre actores se dieron y en que ámbitos? ¿Qué discusiones hay a la interna de cada institución?	IC
	¿Hay actas de las reuniones? ¿Se pudo acceder a ellas?	IC
	¿En las reuniones que realizaron se discutió sobre el plan? ¿Qué aspectos se discutieron en torno a la educación física, el deporte y la recreación?	IC
	¿Se dio alguna discusión por ser una propuesta de Educación Media Superior y específicamente de Educación Media Tecnológica? Ej. Continuidad educativa, formación laboral.	IC
	¿Qué participación tiene cada institución respecto a: ¿Cómo se conforma la estructura curricular? ¿Cómo se conforman los programas de cada asignatura? ¿La elaboración de la fundamentación general?	IC
	¿Cómo vio la articulación ISEF-CETP? ¿Eso continuó?	IC

2. Tensión entre universalismo y focalización Alteraciones a la homogeneidad	¿Qué se proponía el CETP con el bachillerato en tanto política educativa?	IC
	¿Se evalúan otras políticas educativas del país y la región para elaborar la propuesta del bachillerato?	IC
	¿Cómo ves el desarrollo de la propuesta desde 2012 en adelante?	Todos
	¿Se han realizado evaluaciones de la propuesta? ¿Qué sucede con la sistematización de los datos de egreso?	IC
	¿Hay un perfil de estudiantes para el que se pensó la propuesta? ¿Eso se ha confirmado con el desarrollo de la propuesta?	IC
	¿Qué estudiantes asisten al Bachillerato en Deporte y Recreación? ¿Se da continuidad al FPB de deporte?	Todos
	¿Cómo es trabajar en el bachillerato? ¿Encontrás diferencias con otros ámbitos, por ejemplo: clubes deportivos, escuela, liceos?	DT
	¿Cómo se involucra tu disciplina en una formación en deporte y recreación? ¿Se realiza trabajo en colaboración con otros docentes?	DO
	¿Qué dificultades has encontrado en la propuesta/implementación/fundamentación?	DT y DO
	¿Qué aspectos rescatas como positivos de la formación en el bachillerato?	EE
	¿Qué aspecto ves como negativos de la formación en el bachillerato?	EE
	¿Qué opinión tenés respecto al desarrollo de una propuesta que tiene como contenido central el deporte y la recreación? ¿Cómo fue tu experiencia?	DT, DO y EE
	¿Cómo llevas adelante la enseñanza? ¿Cómo transcurre el taller?	DT
	¿Cómo se organiza el espacio de taller?	
3. Educación física, deporte y recreación	¿Qué sentidos le otorgaba usted a la educación física, deporte y la recreación en el CETP y sistema educativo?	IC7, 1, 2 y 3
	¿Por qué se incluye recreación luego de algunos meses de implementación? ¿Quién elabora esa unidad dentro del plan de quinto año?	IC7, 1, 2 y 3
	¿Qué sucede con la recreación como contenido? ¿ISEF elabora ese agregado en el plan?	IC7, 1,2 y 3
	¿Qué perspectiva respecto al deporte y la recreación transmitís?	DT
	¿Cómo enseñas y evalúas el deporte y la recreación?	DT
	¿Qué modalidades de trabajo utilizas?	DT
	¿Qué aspectos del deporte enseñas?	DT

	¿Qué aspectos de la recreación enseñas?	DT
	¿Qué contenidos trabajas en primero, segundo y tercero?	DT
	¿Qué rol juega para usted la educación física en el bachillerato?	DT

Fuente: Elaboración propia

La forma en la cual el APD entiende el discurso acompaña la justificación del criterio de inclusión, puesto que no es único ni enteramente del sujeto como sujeto racional. Esta perspectiva da cuenta de que un mismo sujeto reúne discursivamente diversas posiciones de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987). Se entiende que los criterios mínimos establecidos permitieron recoger diversos discursos que circulan en torno a la propuesta. La opción teórico-metodológica tampoco pretende encontrar algo así como todas las respuestas, sino más bien capturar algunos de los sentidos, puntos nodales, resultado de la práctica articuladora que se anudan discursivamente en torno a la propuesta. Siempre entendiendo la precariedad, la fijación parcial y la imposibilidad de sutura de cierre total de los discursos, por tanto, la negatividad inherente a lo social y el carácter disputado de los significantes (Laclau y Mouffe, 1987).

2. 5 Descripción del proceso de investigación

La motivación para comenzar a investigar nace de mi trabajo en el sistema educativo, concretamente, en el cruce con algunas lecturas sobre educación en el marco de la Licenciatura en Educación. De allí emerge la idea de pensar, de analizar e indagar en el BTDR. La inserción en el grupo PECUC¹³ en el año 2021 me permitió comenzar un proceso de construcción del objeto y la formación ofrecida por la maestría en el período 2021-2022 me posibilitó delimitar y profundizar en un proyecto de tesis en donde el BTDR se presenta como una política educativa producida en un contexto particular para la política del país.

Luego de la delimitación del objeto, el primer paso fue la búsqueda de antecedentes. El conjunto de trabajos seleccionados funcionó como sustento del enfoque que se pretende dar, al tiempo que ofrece aportes significativos en el estudio de la política seleccionada que permitió continuar la construcción del problema junto con el marco teórico y metodológico de

¹³ PECUC (Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum) es un grupo de investigación inserto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Instituto Superior de Educación Física.

referencia.¹⁴ Allí los estudios de la política de la era progresista, el APD (Laclau y Mouffe, 1987) y la trayectoria de las políticas (Ball, 2002; 2016) se configuran como los elementos teóricos y metodológicos centrales. En términos metodológicos, esta estructura básica permitió seleccionar el diseño de la investigación, la empírea documental y los actores a entrevistar. En el año 2022 se postula el proyecto a las becas ANII y se obtiene una beca por veinticuatro meses para iniciar la investigación. En junio del 2023 se presenta el proyecto al Comité de Ética del Instituto Superior de Educación, quien lo aprueba en noviembre del mismo año.

En tanto el proyecto se encontraba en trámite de aprobación se inicia un proceso de profundización en el rastreo de antecedentes y comienza la ampliación en las lecturas teóricas y metodológicas. Desde marzo de 2023 a noviembre del mismo año se realiza una amplia lectura, una síntesis y los primeros borradores lo que permite ajustar las preguntas, los objetivos, configurar las pautas de entrevista¹⁵ y realizar la lectura y el análisis primario de la empírea documental.

A partir de noviembre del 2023 y hasta marzo del 2024 se realizan las entrevistas propuestas a informantes calificados en el diseño de la política y a actores docentes y estudiantes en territorio, también en este período se realiza la desgravación y transcripción.

De marzo a julio del 2024 se realiza una clasificación primaria de las entrevistas en torno a grandes categorías o temáticas. En este proceso emerge un número importante de categorías que estructuran la tesis, algunas de corte más teórico-metodológico. En este mismo período se escriben los antecedentes, el problema, los objetivos y las preguntas, además del marco teórico y el marco metodológico. Estos apartados son ajustados en función del diálogo y las correcciones con la tutora de tesis.

A partir de agosto del 2024 se categoriza exhaustivamente todo el corpus de la empírea, elemento que permitió la conformación del índice para comenzar la escritura de los dos capítulos de análisis y las conclusiones, proceso que se extendió hasta febrero del 2025.

En el proceso de escritura y reescritura emergieron nuevas categorías, por tanto, en algunos casos se incorporó contenido teórico importante como parte del análisis. Por otra parte, hay categorías derivadas del cuerpo teórico del trabajo que perdieron fuerza y no fueron centrales para el análisis. En términos generales, la escritura buscó triangular la teoría, la

¹⁴ Si bien se posiciona temporalmente un elemento sobre otro, la realidad es que marco teórico, metodología y problema son elementos que interactúan y se construyen mutuamente. El cruce de estos tres elementos, por cierto, delimita, da forma al objeto de investigación.

¹⁵ El diseño de la investigación, la empírea seleccionada y las pautas de entrevista se encuentran en el apartado 3.4

metodología y la empírea, estando atento siempre a los elementos disonantes, es decir, no se forzó a la empírea a amoldarse a la teoría, por tanto, en algunos casos las referencias teóricas no son tan relevantes. El desafío más importante a la hora de la escritura estuvo relacionado con la proliferación de sentidos y significaciones, tensiones y disputas, elemento advertido por la metodología, pero que complejiza las posibilidades de establecer un relato de fácil organización y comprensión.

3. DEL PERÍODO PROGRESISTA A LA PRODUCCIÓN DEL BTDR

Varios de los trabajos presentados como antecedentes han abordado las políticas educativas del período progresista; allí se aprecia la cantidad y variedad de propuestas surgidas en el período, así como su particular desenlace en la escena educativa (Conde, 2018; Páez, 2019; Bordoli, 2019; Balmelli, 2020). Este trabajo identifica la política a estudiar en ese entramado de políticas, muchas de ellas denominadas *de inclusión educativa*. De acuerdo con esta idea, busca identificar los juegos entre *la política* y *lo político* (Mouffe, 2007) en la trayectoria (Ball, 2002; 2016) del BTDR. Por tanto, muestra cómo ciertos sentidos y significantes circularon y se articularon discursivamente, pero también cómo fueron disputados. No pretende establecer un sentido único de circulación entre los distintos contextos de la política —contexto de influencia, el contexto de la producción del texto y el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016) —, sino más bien mostrar la presencia, circulación y anidamiento (Miranda, 2011) de los sentidos, significantes y disputas en los diferentes contextos.

El capítulo presenta cuatro grandes apartados, conteniendo algunos de ellos varios subapartados. En el primer apartado se identifica lo que se llamó para este trabajo *la formación discursiva del progresismo* que refiere a un conjunto de significantes que son identificados como propios del período y que se entiende conformaron un escenario de confianza y entusiasmo, un punto nodal, actuado como parte del contexto de influencia para la conformación de las políticas del ciclo progresista y particularmente del BTDR. Se identifican también algunos sentidos y disputas que adquieren cierta particularidad en el marco de la institucionalidad del CETP- UTU, destacándose allí la expansión y transformación institucional en la búsqueda de reposicionamiento social tensionada por su tradición y las barreras culturales respecto a esta.

El segundo apartado delinea la escena de la Educación Física en el período progresista, en particular, respecto a su desarrollo en el sistema educativo. Como parte de los múltiples escenarios montados por la Ley General de Educación N.º 18437 (2008) emerge la interinstitucionalidad entre el ISEF y el CETP-UTU. A lo largo de los subapartados se presenta un recorrido hacia la producción del texto del BTDR, en ese camino se caracterizan las circunstancias particulares de la Coordinación de Cultura Física en el CETP-UTU y el momento institucional del ISEF.

El tercer apartado aborda las formaciones discursivas en torno la elaboración del BTDR; en el recorrido por los cinco subapartados que contiene se identifican los principales significantes que fueron articulados, significados y tensionados en la trayectoria del BTDR. En el primer subapartado se analizan las formas que adquiere la interinstitucionalidad donde expresan distintas posiciones de sujeto respecto a la articulación. En el segundo subapartado se abordan los sentidos asignados a la diversificación como elemento característico de la propuesta. En el tercer subapartado se da cuenta de la presencia y distancia respecto a los sentidos de las políticas de inclusión en diálogo con la tensión focal-universal de acuerdo con la discursividad transmitida desde la FPB. El cuarto subapartado presenta las configuraciones de sentidos respecto a la continuidad educativa y la emergencia de la formación para el trabajo como discursividad que flota y no logra articularse. El último subapartado aborda el desenlace de la política en los territorios y algunas características de los destinos de la propuesta y las políticas que giran en torno a ella desde el contexto de la práctica. Se identifica allí cierta impronta territorial en el devenir de la política.

En el cuarto y último apartado, como cierre del capítulo, se analizan los sentidos asignados a la propuesta por los distintos actores a la hora de nombrar la política educativa donde se expresa que su significación gira en torno a la caracterización de la propuesta como buena o positiva. Esa forma de identificarla representa un significante vacío en torno al cual se articulan ciertas equivalencias que ponen de manifiesto lo bueno y positivo de la propuesta con relación al crecimiento de la matrícula, la diversificación, el interés y la motivación, la continuidad educativa y la salida laboral.

3.1 La formación discursiva del progresismo. Un punto nodal para las políticas educativas

En el APD un punto nodal (Laclau y Mouffe, 1987) hace referencia a las situaciones en las cuales diversos elementos son articulados dando lugar a una formación discursiva gracias a su carácter relacional. Los elementos fijan parcialmente los sentidos y detienen el flujo de las diferencias reduciéndolas al mínimo. De todas formas, esto se da en términos de contingencia, de fijación parcial, nunca todos los elementos de una cadena pueden ser articulados, por lo tanto, las disputas en torno a estos no solo representan la presencia de lo político (Mouffe, 2007), sino que también son los lugares por los que se suele resquebrajar la hegemonía. Nos dicen Laclau y Mouffe: “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” (1987, p. 179).

Sin desconocer este último aspecto, el apartado identifica los principales elementos que circularon en el período progresista y que fueron articulados discursivamente en torno a las políticas producidas en el período. El énfasis se colocó en aquellos que resonaron en los discursos de los informantes calificados que son parte fundamental del contexto de producción del texto (Ball, 2002; 2016) de la política estudiada. Se entiende que estos sentidos se articularon en forma hegemónica¹⁶ y conformaron un escenario particular para la construcción de políticas educativas. Entonces, los sentidos de este período forman parte de lo que se denomina *contexto de influencia* (Ball, 2002; 2016) en la construcción de la política y en su puesta en práctica, aspecto que no desconoce otras posibles influencias o discursos, por ejemplo, de carácter regional.¹⁷

Varios de los informantes calificados hacen referencia explícita al contexto en el que emerge el BTDR, aparece notoriamente en las personas que ocupaban cargos directivos, pero también en algunos de los docentes¹⁸ que trabajaron en su diseño curricular, actores que hacen parte del contexto de la producción del texto (Ball, 2002; 2016). Los distintos actores dan cuenta de un escenario de confianza para la participación en la elaboración de políticas educativas con puntos de contacto con la política progresista en general. Este escenario tiene sus raíces en la LGE N.º 18437 (2008) de la cual se desprenden las ideas de sistema educativo público, articulación entre instituciones, obligatoriedad y universalización de la educación media en tanto derecho humano. Como elementos complementarios, se articulan discursivamente la inclusión educativa como estrategia para cumplir con la LGE y la figura de Tabaré Vázquez como argumento de legitimidad para la construcción de políticas en el campo de la Educación Física.

¹⁶ En el APD la hegemonía “es un tipo de relación política y no un concepto topográfico, está claro que tampoco puede ser concebida como una irradiación de efectos a partir de un punto privilegiado (Laclau y Mouffe, 1987, p. 240). De acuerdo con esto “ninguna lógica hegemónica puede dar cuenta de la totalidad de lo social y constituir su centro, ya que en tal caso se habría producido una nueva sutura y el concepto mismo de hegemonía se habría auto eliminado” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 241).

¹⁷ Por ejemplo, en el artículo de Mancebo y Goyeneche (2011) destaca la circulación de los discursos de inclusión en Uruguay, Argentina y Chile en donde el paradigma impulsado por la UNESCO fue preponderante, aunque se articuló con la visión de la OCDE.

¹⁸ Referimos aquí a los docentes del ISEF y del CETP quienes realizan parte del diseño curricular del BTDR.

La política progresista se posiciona como marco interpretativo general. Quien era el director del CETP hasta el año 2012 expresa el contexto que facilitó la producción de políticas educativas:

Pero en el 2005-2010, el primer gobierno de Tabaré Vázquez llegaba un gobierno progresista, el centro eran las personas y lo demás eran herramientas construidas en la sociedad o que había que construir en la sociedad, para dar respuesta a las personas. (IC2)

El actor refiere a que la llegada del progresismo colocó a las personas en el centro y construyó herramientas sociales para ofrecer respuestas. Estas ideas forman parte de lo que Garcé y Yaffé ¹⁹ (2014) describen como el cambio en las formas de hacer política llevadas adelante en el ciclo progresista. Destacan puntualmente las políticas económicas, sociales y educativas enmarcadas en la agenda de derechos del primer gobierno de Vázquez que tuvo continuidad en el gobierno de Mujica con la nueva agenda de derechos.

Uno de los avances más significativos en el campo educativo fue el proceso y la sanción de la LGE del año 2008. Varios de los informantes calificados enmarcan el surgimiento de diferentes políticas educativas en cierto clima de época generado por la LGE:

La visión de lo que es la política educativa venía de la mano también con la ley de educación. Y de poder a partir de ahí identificar algunos espacios en donde la UTU tenía alguna experiencia, pero que en realidad todavía no había entrado a trabajar en profundidad. Poder, a partir de ahí, brindar algunas ofertas que fueran más atractivas para los estudiantes, más que nada en lo que es la educación media superior, con el gran cometido de poder cumplir con lo que establecía la ley, la obligatoriedad de la educación media superior. (IC3)

La informante de Planeamiento Educativo identifica a la LGE como referente para generar propuestas atractivas dentro del CETP-UTU con la idea de cumplir con la obligatoriedad de la educación media superior. En la misma línea, la directora del ISEF, al referirse a la elaboración de la FPB Deporte y del BTDR, destaca que estas propuestas “vienen enganchadas indirectamente de la Ley de Educación. La Ley de Educación preveía la conformación de una comisión en relación al IUDE²⁰ y en relación al ITS”²¹ (IC4).

¹⁹ Recordemos que los gobiernos progresistas asumen en la etapa inmediata posterior a la crisis del 2002, esta crisis implicó un deterioro social importante con número de pobreza e indigencia muy altos. El primer gobierno progresista enfrenta esta situación con diversas políticas sociales, dentro de las cuales se destaca la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Plan de Emergencia. (Garcé y Yaffé, 2014; Bordoli, 2022)

²⁰ El Instituto Universitario de Educación (en adelante IUDE) fue creado por la LGE y pretendía nuclear a todas las carreras de formación docente y darles carácter universitario, finalmente, por disputas de distinta índole el IUDE no se conformó.

²¹ El Instituto Terciario Superior (en adelante ITS) también fue sancionado por la LGE.

La LGE reglamentó la conformación de diversas comisiones, dentro de ellas la Comisión mixta ANEP-UDELAR de la que surgió el vínculo entre dos actores que desembocó en la articulación interinstitucional entre el CETP-UTU y el ISEF. Bentancur y Mancebo (2010) destacan que uno de los elementos característicos más novedoso de la LGE fue generar amplísimos espacios de participación, aspecto que puede explicar en parte ese escenario de confianza en la construcción de las políticas.

La idea de un sistema nacional de educación en el ámbito público, derivada de la LGE, se identifica como clave para conformar el escenario de confianza y entusiasmo que repercute en diversos actores, entre estos, quienes fueron parte de la política interinstitucional entre el ISEF y el CETP-UTU. Quien era directora del ISEF menciona que no es solo una política sino también “un escenario de confiar en la idea de sistema” (IC4). Nombra además varias de las articulaciones institucionales que se dieron a lo largo de los quince años de gobierno progresista por parte del ISEF: “en ese mismo período se hace la Licenciatura en Educación Física, como programa conjunto con formación docente, y digamos que hoy está en Rivera, había voluntad y por algo sale eso” (IC4).

Este escenario que tiene su base en la LGE potenció la idea de un sistema educativo en el ámbito público que desencadenó múltiples articulaciones. En esta línea discursiva otro de los elementos centrales refiere a la idea de universalización de la educación:

Recordemos que, en esa época, era el gobierno de Tabaré Vázquez, que la política educativa era que los jóvenes entre los doce y los diecisiete años estuvieran formados, accedieran a la educación, entonces esto era una oferta más, una opción más para que los jóvenes se sintieran atraídos por continuar el estudio, entonces en eso de universalizar la educación, entra la propuesta del deporte y la recreación. Como parte de la política de Estado, de que estén todos escolarizados. (IC7)

Durante el período progresista, con el propósito de dar cumplimiento a la universalización de la educación media y promover la continuidad educativa de los sujetos, emergieron diversas políticas llamadas *de inclusión educativa*, un conjunto de sentidos respecto a estas se articuló regionalmente con coincidencias en Argentina, Uruguay y Chile, (Mancebo y Goyeneche, 2011) aunque se puede reconocer particularidades de la configuración de las políticas de inclusión para el caso uruguayo (Bordoli, 2019; Conde, 2018; Conde, 2020; Balmelli, 2020; Mancebo, 2010; Mancebo y Goyeneche, 2010). El integrante del equipo de Coordinación de Cultura Física del CETP-UTU expresa lo siguiente:

Me desempeñaba en la UTU como coordinador y en CODICEN estaba en ampliación del tiempo escolar. Ahí había una fuerte política de inclusión. Hasta a veces exagerada, porque se pretendía que el alumno, aunque sea viniera a educación física, pero que estuviera dentro del sistema. Aunque no

fuera a ninguna otra materia. Entonces, creo yo que esto de la generación de los bachilleratos de deporte debe tener alguna pata relacionada con esto de la inclusión. De tratar de que todos los chiquilines estén dentro del sistema educativo. Cosa que a mí me parece muy bien. (IC1)

De la cita se desprende la idea de articular la construcción de la política concreta con elementos característicos de la política educativa nacional como, por ejemplo, la inclusión educativa²².

Por otra parte, la mención a Tabaré Vázquez por parte de los actores es reiterada, de acuerdo con los aportes de Páez (2019) y Ruegger y Torrón (2012) fue una figura relevante en la universalización de la educación física en Primaria, no solo porque el decreto se gestó desde Presidencia de la República, sino porque legitimó cierta visión de la educación física en vínculo con la salud. Esta forma de entender a la educación física generó consenso político para su sanción definitiva en el Parlamento. En este sentido, el presidente del CETP-UTU dice: “Vázquez sacó un decreto que puso obligatoria la educación física en todas las escuelas, había un motorcito anterior que de alguna manera indicaba y asignaba partidas presupuestales para que eso se hiciera posible” (IC2). La figura de Vázquez se torna significativa para la expansión de la educación física no solo en Primaria sino en el sistema educativo, además de que el Sistema Nacional de Educación Pública que instaló la LGE en su artículo cuarenta indica que la educación en cualquiera de sus modalidades contempla nueve líneas transversales en donde la última línea refiere a la educación física, la recreación y el deporte lo que los coloca como bien público. (Ruegger y Torrón, 2012).

En el recorrido hasta este punto se identificó una formación discursiva que se replica en los informantes calificados y tiene sus bases en la política progresista y que, de acuerdo con lo que aportan los entrevistados, conformó un escenario de confianza en la producción de las políticas educativas del período. Un conjunto importante de elementos se articula discursivamente para formar una cadena de sentido, un punto nodal que se constituye como un escenario de confianza en las políticas desarrolladas y por desarrollar. Referimos a la LGE, a la idea de sistema educativo público, a las articulaciones interinstitucionales, a la universalización y la continuidad educativa, a la obligatoriedad de la educación media, a la inclusión y a la figura de Vázquez en relación con las políticas en el campo de la educación física.

²² En el año 2011 —año en que se trabaja en la elaboración del BTDR— se publica uno de los documentos más importantes (Conde, 2018) del período progresista en relación con la inclusión educativa por parte de la ANEP denominado *Sobre inclusión educativa y políticas*. (ANEP, 2011)

Este escenario montado por la LGE adquirió ciertas particularidades en el CETP-UTU; en el siguiente apartado se presentan algunos sentidos y disputas en relación con el progresismo en el marco del crecimiento y transformación de esta institución.

3.1.1 Los sentidos y disputas del período progresista en el CETP-UTU

En el APD las disputas suponen la presencia de lo político en la política, expresan el agonismo (Mouffe, 2007) característico de lo social. Dan cuenta de la imposibilidad de la sutura total de los discursos (Laclau y Mouffe, 1987) y por tanto de la emergencia de elementos flotantes que buscan subvertir el orden establecido. A través de los aportes de los informantes calificados, en este apartado se puede ver el juego entre la presencia e interpretación de algunos sentidos del período progresista, particularmente, en el CETP-UTU y las tensiones y disputas en torno a ellos, es decir, ciertos elementos que tensionaron los sentidos fijados precariamente. La gran expansión que experimentó el CETP-UTU durante el progresismo fue acompañada de un proceso de transformación institucional guiada por principios pedagógicos donde la tradición del CETP-UTU en tanto institución se ve actualizada por algunos de los sentidos del progresismo, todo lo cual configura una forma particular de hacer política. La falta de infraestructura para sostener la expansión, los apoyos económicos amenazados por cierta desconfianza hacia el CETP-UTU y los mandatos fundacionales conforman un conjunto de elementos flotantes que tensionan los sentidos del progresismo en la institución.

En el apartado anterior se vio que el progresismo impactó en la producción de cambios en las políticas educativas al generar un escenario de confianza, efecto en parte de algunos elementos de la LGE. El Director enmarca las acciones y políticas emergidas en el CETP-UTU en relación con las ideas del período progresista al expresar que “la UTU venía en el 2005 de un proyecto nacional que era el Uruguay innovador, el Uruguay productivo, el Uruguay solidario” (IC2). Refiere a la institución inserta en la política nacional, vínculo de suma importancia si se tiene en cuenta que una de las características institucionales es la formación para el trabajo. Hay una afectación de la política nacional a la política educativa en términos amplios, esta cuestión influyó en la orientación de la política institucional en el CETP-UTU. Uno de los aspectos impulsados por la política del CETP-UTU para el período fue el crecimiento matricular para cumplir con la universalización y obligatoriedad de la educación media.

Particularmente, respecto al crecimiento matricular, se buscó “llegar al modelo europeo de cincuenta-cincuenta estudiantes, eso requería presupuesto” (IC2) modelo que propone repartir la matrícula en mitades iguales entre la educación secundaria y la educación técnica. Si bien no se llegó a tal aspiración, durante el período progresista el CETP-UTU presentó un crecimiento exponencial de su matrícula, pasó de 66.429 estudiantes en 2005 a 104.320 en 2020. Es en el segundo período de gobierno, entre los años 2011 y 2014,²³ donde se presentó el salto en el crecimiento.

Quien era el director del CETP-UTU hasta el año 2012 expresa:

Pero fíjate que la UTU tenía 63.000 estudiantes, pero casi un tercio que tenían una formación que era sin continuidad educativa y nosotros cambiamos toda esa formación. Hoy es residual los cursos que no tienen continuidad educativa, sin embargo, el grueso son la educación básica, media superior terciaria que se han duplicado [...] la UTU tuvo un crecimiento enorme, ya estamos hablando del primer período del Frente 2005-2010 [...] hoy está en 107.000 alumnos más o menos, creció muchísimo la educación terciaria, en el 2000 eran 187 alumnos y hoy son casi 15.000 y en educación media superior tuvo ese incremento brutal. (IC2)

El crecimiento fue acompañado de la transformación de muchos cursos que no tenían continuidad educativa al no acreditar los diferentes niveles educativos. La gran expansión encontró puntos de tensión con los problemas de infraestructura, en ese sentido “la UTU creció mucho sin tener los edificios adecuados, después se empezaron a construir los edificios que llevan otros tiempos” (IC2).

El crecimiento matricular y territorial del CETP-UTU se puso en tensión con las dificultades de infraestructura y tuvo como otro de sus elementos característicos la transformación institucional en busca de un reposicionamiento social. En este sentido, la informante de Planeamiento Educativo mencionó lo siguiente:

Hasta ese momento nosotros teníamos muchas ofertas de educación media, pero no tenían ni un reconocimiento, ni un nivel de bachillerato, entonces, en ese contexto se empezó a repensar todo lo que es la propuesta de educación media enmarcada en la nueva ley y en la obligatoriedad de la educación. (IC3)

Como se analizó en el apartado anterior, los sentidos de la LGE fueron centrales, aparece una construcción de ida y vuelta entre el crecimiento de la matrícula y las transformaciones institucionales que se apoyan en los elementos de la LGE.

²³ Estos aspectos se pueden visualizar en la Tabla 1 presente en el marco teórico

El director del CETP-UTU hace referencia a tres ejes centrales que guiaron la política institucional: “la inclusión, la diversidad, como elemento fuerte y el trabajo, estos tres puntos, los tomamos como principios pedagógicos [...], pero porque el sistema, los centros educativos venían con una cultura de los años noventa del director medio gerente (IC2). Se establece un quiebre con las tendencias de los años noventa al presentar principios pedagógicos como eje de la dirección institucional, se aprecia así cierto desmarque del modelo de corte gerencialista y de gestión. Algunos de los elementos centrales de la reforma de los años noventa, conocida como Reforma Rama, fueron las “nuevas lógicas de gestión” y la idea de “fortalecer la gestión institucional” (ANEP, 2000, pp. 62-63, citado en Bentancur, 2008, p. 236).

Por medio de estas transformaciones se buscó cambiar la imagen que la sociedad tenía del CETP-UTU; el director del CETP-UTU lo expresó con estas palabras:

[...] reposicionarla ante la sociedad, tomarla como una modalidad de construcción de conocimiento diferente, no como una educación para el trabajo y tener sí una fuerte articulación con el mundo laboral. Porque la UTU tiene perfiles de egreso que tiene que responder a determinados cánones. (IC2)

El reposicionamiento institucional ante la sociedad es presentado como objetivo central para la política institucional, sin embargo, entra en tensión con uno de sus elementos característicos a lo largo de su historia que es la formación para el trabajo, su contrato fundacional (Heuguerot, 2012). Comienza a conformarse una discursividad que pretende transformar al CETP-UTU sin perder sus aspectos característicos, eso se puede ver en la expresión “responder a determinados cánones” (IC2). La tensión en la discursividad emergente se expresa a través del corrimiento desde una formación para el trabajo, que históricamente estaba asociada a formar para ocupar un puesto laboral, hacia la inclusión del trabajo como principio pedagógico e integrador del conocimiento.

La tensión entre la educación técnica y la educación secundaria aparece en la expresión “una modalidad de construcción de conocimiento diferente” (IC2). La discursividad se desmarca de la noción de formación para el trabajo tradicional del CETP-UTU y propone definir a la formación laboral como una forma de construir el conocimiento diferente a la modalidad de la educación secundaria. Se da forma a una discursividad que intenta desplazar la histórica disputa entre trabajo o educación manual e intelectual hacia la noción de otra forma de construir conocimiento, en donde la modalidad del CETP-UTU supera la dicotomía. En la disputa que establece con Secundaria, por momentos, parece referir a una forma distinta de enseñar, más práctica, más activa. Este último aspecto ha marcado muchas de las discusiones

en educación desde principios del siglo XX con la emergencia de los movimientos de la escuela nueva.²⁴

Se dice: 'educación general y educación para el trabajo', no, son dos formas de construir conocimientos diferentes, que luego, si vos le das posibilidad de crecer a estas, podes experimentar, cuando aumente su escala, podes de ahí sacar, tal vez mañana surja algo más rico. El desconocimiento tan grande que hay sobre lo que pasa en este otro mundo que es la UTU te lleva a veces a no considerarlo [...] la unidad temática del frente se sigue expresando hoy, 'minimizar la educación manual- intelectual', y ya eso no tiene ni sentido plantearlo, lo que pasa que lo que no se quiere hablar es que hay una forma de construir conocimiento por acá y hay otra forma de construir conocimiento por acá, este está validado porque la gran mayoría de la sociedad que pudo estudiar pasó por este, pero en realidad hay un desconocimiento enorme de lo que es esto otro. (IC2)

Para esta discursividad la modalidad del CETP-UTU genera algo distinto en los estudiantes, se destaca las posibilidades de elección de la formación, las experiencias de presentación de proyectos y las muestras de fin de año en donde la Institución se abre a la comunidad, aspecto que se identifica como parte de la tradición institucional más allá del período progresista. El desplazamiento de la discusión entre la educación manual y la intelectual no excluye reconocer la especificidad de cada institucionalidad —CETP-UTU y el Consejo de Educación Secundaria—,²⁵ aunque el director del CETP-UTU sugiere que en un futuro puede surgir algo interesante de la fusión de ambos subsistemas.²⁶

La creación de los BT en el año 1997 apuntó a acercar ambos subsistemas y continuó con su transformación en el año 2004 y su posterior diversificación en el período progresista.²⁷ Por tanto, existe cierta continuidad entre los inicios de esta propuesta, al menos desde los noventa en adelante, respecto a la idea de achicar la brecha entre subsistemas y matizar los mandatos fundacionales de formar para el trabajo y educar a los más pobres (Heuguerot, 2012). Durante el progresismo, sin embargo, la idea de achicar la brecha entre subsistemas estuvo marcada por ciertos sentidos de la LGE, en donde la educación es entendida como derecho humano y, por tanto, es responsabilidad del Estado trabajar por su efectivización (Bordoli y Martinis, 2020).

²⁴ Para profundizar sobre la complejidad del movimiento de la Escuela Nueva véase Caruso (2001).

²⁵ El CES era el Consejo de Educación Secundaria; a partir de 2020 con la aprobación de la Ley de Urgente Consideración pasó a denominarse Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

²⁶ Existe una tensión histórica entre ambos modelos de educación media: CES y CETP-UTU. Tradiciones consolidadas en base a dos subsistemas separados, ambos con autonomía. La LGE (2008) pretendió unificarlos y redefinir los subsistemas en básico y superior uniendo CES con CETP-UTU. Cuestión que nunca se llegó a instrumentar durante el progresismo.

²⁷ Este recorrido desde los BT a los EMT y su diversificación se abordó en el apartado 2.2 del Marco Teórico.

La discursividad constituida en torno al reposicionamiento institucional enmarcado en ciertas tensiones con la historia del CETP-UTU y la búsqueda de reconocimiento social en tanto alternativa valiosa en relación con el CES, necesitaron de apoyos políticos y económicos. El director del CETP-UTU subraya las tensiones en torno a los apoyos que impulsaron el crecimiento institucional e identifica ciertas barreras culturales con las formas de hacer en el CETP-UTU:

En el 2012 voy a CODICEN²⁸ y ahí también tengo la posibilidad de jerarquizar un poco más algunas cosas, para poder crecer por ese lado, porque si no, vos en cada Consejo estás limitado al presupuesto que te toca, no podés comprometerte a gastos que estén por encima de eso, podés tener la validación social, podés tener la propuesta educativa demandada, pero si no tenés plata para abrir los grupos. (IC2)

El entrevistado se ubica como factor clave para conseguir los apoyos económicos necesarios para sostener el crecimiento institucional a partir de su asunción como presidente del CODICEN. Este apoyo entró en tensión con las “barreras culturales”:

Porque también el ninguneo a la UTU [...] no son barreras políticas, son culturales, pero no son partidarias, la resistencia que la UTU crezca no es solo un problema de la oposición [...] Es un desconocimiento que lleva a no comprender que, si vos tenés una modalidad que parece que da resultado, tenés que tratar de lograr su expansión y eso fue a pulseada [...] Yo creo que hoy lo que tenemos es una institución reconocida por la sociedad, con muchos problemas como hay en toda la sociedad. (IC2)

Hasta este punto se ha articulado discursivamente el crecimiento matricular y territorial del CETP-UTU y el reposicionamiento social a través de la transformación de algunos aspectos de su institucionalidad. Estos elementos fueron al mismo tiempo tensionados por otros como la infraestructura o las “barreras culturales”. Los entrevistados destacan en este entramado de sentidos y tensiones una forma particular de hacer política en el CETP-UTU, presente en parte en su historia, pero que adquirió mayor relevancia en el período progresista. Quizá esto último esté vinculado a cierto desplazamiento del enfoque eficientista y de gestión característicos de los años noventa hacia un enfoque, por un lado, más pedagógico como se argumentó más arriba y, por otro, más territorial, como enuncia el integrante del equipo de Coordinación de Cultura Física:

Viste que la UTU tiene una concepción bastante diferente de la propuesta educativa a otros subsistemas [...] En UTU se trabaja a nivel de la sociedad, cuáles son las necesidades, entonces, si en Minas de Corrales hay una necesidad de alambradores, la UTU va y te abre un curso de

²⁸ CODICEN refiere al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

alambradores porque trabaja en función de eso, inclusive a fin de año la UTU hace lo que se llama el planillado, que es un relevamiento a nivel nacional de las necesidades. (IC1)

Se identifica aquí ese nexo con la sociedad y la posibilidad de construir política educativa de acuerdo con las necesidades del territorio. En ese sentido el director del CETP-UTU expresa:

La UTU tiene como una gran flexibilidad y apertura para poder asociarse para lograr objetivos determinados y además tiene muy vidriados sus centros, son muy vidriados desde el punto de vista de tratar de ver cómo funciona la vida real ahí fuera y se dejan ver por la vida real. (IC2)

Además del vínculo con la sociedad y con las necesidades de los distintos territorios, introduce la idea de relación con la vida real que refiere a una institución situada. Por otro lado, destaca la apertura institucional para asociarse con flexibilidad y apertura; claro ejemplo de esta cuestión fue la articulación interinstitucional con el ISEF. Este conjunto de elementos produce que la construcción de la política educativa muchas veces surja de la demanda social de los territorios en diálogo con diversos actores como, por ejemplo, instituciones públicas, organizaciones sociales y empresas, entre otras. El CETP-UTU suele articular con diversidad de actores, no solo para la utilización de los espacios sino también para la elaboración de las propuestas y la disponibilidad de docentes, elemento que posibilita que la política se desmarque del proceso tradicional de producción por parte de técnicos o expertos, aterrice y escuche lo que las distintas demandas sociales indican. La territorialidad como significante, en el CETP-UTU durante el progresismo, se articuló en torno a la relación educación y el trabajo, allí predominó “la construcción de una oferta educativa con relación al desarrollo de cada región y con relación a las demandas de los actores que se ubican en los territorios concretos” (Paleso, 2023, p. 224).

A lo largo del subapartado se configura una discursividad que consolida una tensión entre conservación y cambio, la tradición escolar (Romano, 2013) emerge como categoría válida para comprender cómo las instituciones delinean sus aspectos constitutivos históricos y conforman cierta manera de ser. Esta “ha sido una de las formas en que se han sistematizado las prácticas a través de las cuales se pone a disposición de las nuevas generaciones el acervo de conocimientos valiosos seleccionados” (Romano, 2013, p. 14). La “selección y conservación” caracterizan a la tradición y se dan con la intención de que esto sea transmitido a los nuevos, en donde la transmisión expresa ese carácter político de hacer parte a los nuevos de *un nosotros*. Se entiende que el CETP-UTU tiene cierta tradición constituida en base a un tipo de relación con determinado sector de la sociedad y una formación en relación con el trabajo, pero también con respecto a algunas modalidades de enseñanza como, por ejemplo, el espacio de taller y el

trabajo con proyectos, elementos de continuidad histórica en las formaciones del CETP-UTU. Un ejemplo sobre el cambio institucional es la creación de las propuestas en deporte, como expresa la informante de Planeamiento: “si te pones a pensar en el caso de deporte, decís, bueno, la educación técnico profesional que aborde un bachillerato en deporte llama un poco la atención” (IC3). Quizá sean las propuestas en deporte uno de los ejemplos más claros de mixtura entre tradición institucional y cambio para el CETP-UTU.

En el recorrido se identificó una discursividad que consolidó algunas articulaciones de sentidos y ciertas disputas. Por un lado, la gran expansión, la transformación institucional en busca del reposicionamiento social, el enfoque pedagógico en la orientación institucional y la construcción de una forma particular de hacer política en contacto con el territorio y la sociedad, conjunto de elementos que dio forma a una discursividad progresista para el CETP-UTU inscripta en la tensión entre conservación y cambio. Por otro lado, estos sentidos fueron tensionados por algunos elementos, entre ellos, la falta de infraestructura para sostener la expansión del contrato fundacional y el mandato social (Heuguerot, 2012) de la institución — de formar para el trabajo y dar educación a los más pobres— y las resistencias respecto a las formas del CETP-UTU como institución, sobre todo, por desconocimiento de su modalidad educativa.

Este conjunto de sentidos y disputas cobran particular importancia en el camino que lleva a la elaboración del BTDR y su desenlace en el contexto de la práctica. En el siguiente apartado se presenta un recorrido posible desde las transformaciones en el campo de la Educación Física en el período progresista hacia la producción del texto del BTDR.

3.2 De la Educación Física en los gobiernos progresistas hacia un posible camino en la producción del texto del BTDR

El período progresista tuvo a la fuerza política Frente Amplio por tres períodos consecutivos de gobierno e implicó amplios cambios en materia social y económica (Garcé y Yaffé, 2014), así como también en materia educativa (Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2022). De acuerdo con Bentancur y Mancebo (2010), en el campo educativo los cambios fueron graduales y, por tanto, menos visibles para aquellos que están por fuera de este ámbito. Dentro de las políticas en materia educativa se destaca la fuerte apuesta a las políticas de inclusión. Estas configuraron un significativo vacío debido a la sobresaturación y anudamientos de sentidos que sufrió en el período, al tiempo que se tornó hegemónico en términos de discursividades en

el campo (Bordoli, 2022). Este apartado presenta la hipótesis de que el escenario progresista hegemonizó las discursividades respecto a la producción de políticas en el campo de la Educación Física. Por tanto, significantes como derecho a la educación, continuidad educativa, universalización, inclusión, interinstitucionalidad y territorialización permearon las discursividades en la producción de políticas educativas del campo y, dentro de este, particularmente, la producción del BTDR.

Se entiende que el campo de la Educación Física no fue ajeno a algunos de estos sentidos y disputas propias del período, en esa línea, uno de los aspectos más relevantes tiene que ver con la expansión territorial y en cobertura de las propuestas de educación física en el sistema educativo. Dogliotti y Páez expresan que “hubo un movimiento fermental en el nivel de educación primaria que luego replicó en los demás niveles en el que la educación física adquiere singular relevancia” (2024, p. 4). Este proceso comenzó con la universalización de la educación física en Primaria (Páez, 2019) y continuó en el marco de la educación secundaria con el aumento de la carga horaria de Educación Física y el pasaje del plan 96, focalizado en algunos liceos, al plan 2006 con presencia en todos los liceos del país. A nivel de la educación técnica, en el CETP-UTU se crearon la FPB Deporte en 2009 y el Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación en 2012, sumado a las posteriores elaboraciones de la Tecnicatura en Recreación y la Tecnicatura en Deportes Náuticos (Dogliotti y Páez, 2024). Las propuestas de Primaria, Secundaria y CETP-UTU tuvieron una impronta territorial a través de la creación de roles y cargos específicos como, por ejemplo, los coordinadores de educación física en Primaria, los profesores articuladores zonales (PAZ) en Secundaria y los referentes departamentales de Educación Física (RED) en el CETP-UTU. Estos roles “presentan un énfasis en lo territorial y un enfoque de acompañamiento a la tarea docente en detrimento de las actividades de supervisión” (Dogliotti y Páez, 2024, p. 8). Las autoras remarcan también el pasaje del ISEF a la Universidad de la República (UDELAR) en 2006, lo que permitió expandir la formación en cantidad de estudiantes y en cobertura territorial.

La educación física tuvo una exponencial expansión dentro del sistema educativo y a nivel territorial. Por otro lado, tuvo los apoyos políticos y económico para sostener tal expansión, aunque los sentidos atribuidos a la disciplina en muchos casos estuvieron asociados a las políticas focalizadas de los años noventa (Dogliotti y Páez, 2024). Estos sentidos se tensionaron en el período progresista con la promulgación de la LGE (2008). La LGE colocó a la educación como derecho humano fundamental e incluyó a la educación física, el deporte y

la recreación en los lineamientos transversales del sistema nacional de educación, esto es, como bien público (Ruegger y Torrón, 2012) y parte del derecho a la educación.

Los actores del contexto de la producción del texto, ante la pregunta acerca de la revisión de políticas educativas similares en la región para la elaboración del BTDR, confirman que no tomaron como insumo ninguna política específica similar,²⁹ en cambio, sí mencionan elementos de la política educativa del período y particularmente refieren a los hitos de las políticas en el campo de la Educación Física. Sin embargo, de acuerdo con Levoratti (2015) existió un escenario de impulso para el deporte en los gobiernos progresistas de la región, sobre todo, a partir de la “asimilación del deporte como un derecho humano particularmente de los niños y jóvenes” (p. 123).

La fundamentación general del BTDR se presenta como síntesis de algunos de los aspectos desarrollados:

En los últimos años la Educación Física, el Deporte y la Recreación han tomado una mayor relevancia, lo cual se refleja en la promulgación de Leyes y aprobación de documentos como la Ley General de Educación (2008), la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física en Primaria (2006), así como la integración de la Educación Física al currículo de Educación Primaria por medio del Programa de Educación Física Inicial y Escolar del 2008. En coherencia con lo anterior han surgido un conjunto de Programas, Proyectos y Comisiones de trabajo cuyo objetivo es garantizar el derecho de todos los ciudadanos al acceso a la Educación Física, el Deporte y la Recreación. (CETP, 2012b, sección “Fundamentación”)

Se entrelazan discursivamente elementos de continuidad entre el período progresista, expresiones de este en el CETP-UTU, las políticas en el campo de la Educación Física, la producción del BTDR y la idea de circulación regional del derecho a la educación física, el deporte y la recreación.

El conjunto de subapartados que contiene este apartado presenta un recorrido posible para llegar a la producción del texto del BTDR, comienzan a esbozar el devenir contingente de la política con la interinstitucionalidad entre el ISEF y el CETP-UTU como elemento preponderante. Los subapartados delinear algunos elementos de los posicionamientos políticos

²⁹ En la Introducción, en el apartado correspondiente a Antecedentes, se dio cuenta de la existencia de la propuesta de Secundaria orientada en educación física en Argentina (Acevedo, 2017; Herrera y Kopelovich, 2015; Bordeta, 2013; Tévez, 2013; Budnik, 2020). Este programa, al igual que el BTDR, permite culminar la Educación Media Superior en una orientación en vínculo con el campo de la educación física. Para el caso de Argentina la orientación es específicamente en educación física. Una de las grandes diferencias es que la Secundaria orientada en educación física no ofrece formación para el campo laboral.

de ambas instituciones, así como los sentidos y tensiones a la interna derivados del acuerdo interinstitucional³⁰ y la producción del BTDR.

3.2.1 En los múltiples escenarios de la LGE, la interinstitucionalidad entre el ISEF y el CETP

De acuerdo con los aportes de Bentancur y Mancebo (2010), la novedad de la LGE fue la generación de múltiples espacios de participación con diferentes actores vinculados a la educación. En el contexto de esos espacios y comisiones que la Ley generó para que se materializara el trabajo interinstitucional se encuentran, en el marco de la Comisión Mixta ANEP-UDELAR, dos actores: el director del CETP-UTU (IC2) y la directora del ISEF (IC4). Es a partir de allí que se delinea un rumbo particular para la política educativa interinstitucional de la cual emerge, en un primer momento, la FPB Deporte y Recreación³¹ y luego el BTDR. Este subapartado identifica el surgimiento del BTDR desde la interinstitucionalidad en el tejido de las comisiones y articulaciones que instauró la LGE, al tiempo que presenta la potencialidad del seguimiento de la FPB como parte de ella en el camino hacia la producción del BTDR.

De acuerdo con los aportes del director del CETP-UTU, el camino que desemboca en la elaboración del BTDR tiene origen en una reunión en el marco del programa Gol al Futuro, una propuesta que se pensó desde Presidencia de la República en donde surge la mención a Tabaré Vázquez. El programa Gol al Futuro, en aquel entonces, se proponía lo siguiente:

[...] acercar la educación formal a los jóvenes que integraban de alguna manera los equipos de fútbol afiliados, ahí Tabaré me pone a mí en la parte educativa de ese programa, pone al maestro Tabárez en la parte deportiva y a Larroque en la parte Salud, entonces atendía lo deportivo, la salud y la parte educativa, ese era el objetivo general del programa. (IC2)

Haciendo referencia a los participantes del Programa, el informante relata:

[...] estaba el maestro Tabárez, el Toto Da Silveira, estaba el Maestro Blanco y Franco, que en realidad era un equipo bastante grande, Arzuaga de Defensor era el que presidía una comisión que se formó, una comisión honoraria y después un conjunto de personas trabajábamos para desarrollar el proyecto. (IC2)

³⁰ El acuerdo fue firmado en el año 2012; según los aportes de los informantes, la articulación interinstitucional comenzó en el año 2008-2009.

³¹ Tanto la propuesta de la FPB Deporte como la propuesta de BTDR producto de la articulación entre el ISEF y el CETP-UTU eran inicialmente en deporte, con posterioridad, producto de una reformulación, se incluye la recreación en la denominación y contenidos de las propuestas.

Producto del diálogo y del intercambio entre actores acuerdan que la propuesta educativa sería una FPB para de esa forma tomar la experiencia del CETP-UTU, pero la especificidad sería en deporte, para contextualizarlo y acercarlo al interés de los estudiantes.

La directora del ISEF en esos años describe un escenario de participación, de entusiasmo³² que generó ese contexto en torno a las comisiones que establecía la LGE de las cuales ella participó por el ISEF. Destaca su participación, por ejemplo, en las reuniones por la formación del IUDE, en la Comisión de Educación Física, Deporte y Recreación y en la Comisión Mixta ANEP- UDELAR. Es en esta última donde tiene lugar el encuentro con el director del CETP-UTU.

Todas estas políticas hicieron que el escenario de la comisión ANEP- UDELAR fuera una comisión importante de la Universidad en términos políticos, y ahí estaba Edith Moraes por el Consejo de Formación en Educación, estaba [IC2], estaba el decano de Agronomía, porque ahí también estaban todos los proyectos que tiene que ver con los tecnólogos de la UTU que eran quizás lo más innovador en ese momento, porque de verdad, Ingeniería, Facultad de Química, estaban generando realmente, los tecnólogos, eran cursos de la UTU con la Facultad, y la Facultad los consideraba propios y también los ponía dentro del escenario, entonces, era una comisión, para mí fue una de las comisiones más enriquecedoras, yo no sé si después mantuvo esta cuestión pujante cuando fracasa la propuesta de IUDE. (IC4)

De la cita se destaca la referencia al escenario para la política educativa impulsado por la LGE, además del rol de la Universidad con presencia pujante en la escena educativa nacional siendo parte de la construcción de política educativa del período. Se aprecian con claridad los múltiples escenarios de articulación en el marco del cual surge el vínculo entre el CETP-UTU y el ISEF. Este diálogo entre ambos directores da lugar al posterior acuerdo interinstitucional. La idea inicial consistió en la elaboración de la propuesta educativa para el programa Gol al Futuro. La directora del ISEF comenta:

Encontraban que la UTU podía colocar propuestas que atendieran la complejidad del profesional del fútbol, porque tenía semestral los cursos, porque podía hacer una formación, y a eso nos invita, se arma un convenio, un acuerdo entre las dos instituciones. (IC4)

Con el trazado del acuerdo se inicia el trabajo de diseño del currículo de la FPB Deporte. Para su escritura trabaja un equipo conformado entre ambas instituciones, por el ISEF participan dos docentes (IC5; IC6) y la directora (IC3) y por el CETP-UTU un integrante de Planeamiento Educativo y el director (IC2). En esta primera etapa, el CETP-UTU delega la responsabilidad

³² En el apartado 3.1 se hace referencia al escenario al que refiere IC4 como punto nodal para la producción de políticas en el período progresista.

del diseño curricular en el ISEF. El director del CETP-UTU relata: “nos llega esta propuesta y nosotros no tenemos lo que llamaríamos masa crítica [...] necesitamos unirnos al ISEF, porque no tenemos ni la tradición, ni la fuerza para poder armar, me refiero en términos también teóricos para armar esto” (IC4). Los actores destacan también el rol activo del integrante de Planeamiento Educativo y la participación del representante de la Asamblea Técnico Docente.

Luego que se elabora el currículo comienza a funcionar el primer grupo de la FPB Deporte a modo de prueba: “se hizo una prueba en el edificio que está en la calle Larrañaga, ahí en Brazo Oriental, donde empezó a trabajarse el FPB Deporte, primero para este grupo, después se extendió a todo el país” (IC2).

La elaboración de la FPB Deporte suponía también un seguimiento de los primeros pasos de la propuesta, ya previsto por el acuerdo firmado. La sección Obligaciones de las Partes expresa que ambas instituciones debían “Aportar al diseño, implementación, seguimiento, sistematización y evaluación de la Formación Profesional Básica. Plan 2007. Orientación Deporte (FPB Deporte)” (ANEP-UDELAR, 2012, sección “Obligaciones de las Partes”). Por un lado, se presenta la mirada tradicional de la política con sus etapas, su orden (Mouffe, 2007) pero, por otro, aparece el seguimiento, que, de acuerdo con los aportes de los informantes calificados, tuvo características particulares que desbordan la linealidad sugerida. Este abarcó dos momentos, el seguimiento a la experiencia piloto de la FPB Deportes y la preparación de la inclusión de la propuesta del BTDR en otras UTU del país.

El seguimiento de la FPB Deporte implicó reuniones de los actores ya mencionados con los docentes y con el educador referente.

En esas reuniones [...] estaban las asistentes sociales, por ejemplo, que traían cosas muy puntuales, como decir: ‘bueno, los estudiantes no están viniendo a clase, nosotras fuimos a la casa, les dijimos la importancia que tiene que participen y que no se desenganchen, hace un mes que no venían y ahora vuelen a la institución, se volvieron a enganchar, pero ya están pasados de faltas, bueno ¿qué hacemos?’, así, de ese tenor. (IC5)

Esta forma adoptada para el seguimiento se aleja de las evaluaciones cuantitativas y se introduce en la cotidianeidad del trabajo pedagógico de los docentes y educadores, integrándose a los Espacios Docentes Integrados (EDI), a reuniones semanales características de la FPB que reúnen a todos los docentes del grupo incluido el educador referente.

El segundo aspecto del seguimiento al que refieren los entrevistados está vinculado a un viaje al interior del país en la previa a la llegada del BTDR.

Evalué en ese momento como muy positiva la iniciativa porque nos permitía tener un acercamiento a los intereses locales, también a la misma vez hacer una evaluación del FPB, de cómo había sido

recibido el FPB, que era bien distinto a lo que había sido en Montevideo, en el FPB de primera ya se habían integrado mujeres, por ejemplo, que para mí había sido una distinción bastante importante, estaba la comunidad, estaban los padres. En esas reuniones que estaban pautadas por los directores en los que nosotros participamos, estaban los padres de los chiquilines que aspiraban, estaban los chiquilines que aspiraban a cursar, entonces para mí, por lo menos, era toda una novedad, es decir, presentarle a la comunidad una propuesta donde los estudiantes, padres, familia, posibles estudiantes, otros docentes, la dirección, estuviesen involucrada, me parecía que era de primer mundo. Fuimos a visitar distintos lugares, instituciones deportivas y sociales en las que se podía llevarse adelante el FPB, porque muchas de estas instituciones educativas no tenían gimnasios para la carga horaria que demandaba el EMT.³³ (IC5)

El testimonio relata el acercamiento a algunos de los territorios y el diálogo con los actores de la comunidad educativa. Los dos grandes aspectos del seguimiento dan cuenta de un corrimiento de la dinámica tradicional de evaluación de la política, se establece cierto acercamiento en momentos iniciales a los territorios, a los docentes, a los estudiantes y a sus familias, y se expresa cierto devenir en la trayectoria de la política en cada lugar, en donde se juega gran parte de lo político (Mouffe, 2007). Se configura un tipo de seguimiento y evaluación de la política de carácter cualitativo, más cercano a los sujetos que llevan adelante la política y a las problemáticas cotidianas y propias de los territorios.

Este seguimiento no se hizo respecto al BTDR, pese a que el acuerdo así lo preveía. Los entrevistados expresan que cuando comenzó el trabajo conjunto en la Tecnicatura en Recreación el clima de diálogo ya no fue el mismo, el CETP-UTU culmina la Tecnicatura en articulación con representantes de Campamento Educativo de ANEP. Como parte del proceso de seguimiento de la FPB comienza a gestarse la idea de la continuidad³⁴ de la propuesta en el ciclo siguiente —es decir, un bachillerato—. En ese pasaje de la producción de una propuesta a la otra aparecen nuevos actores para el trabajo en la Comisión, emergen también nuevas articulaciones de sentido y elementos en disputa. El siguiente subapartado presenta algunos elementos vinculados a ciertos recorridos institucionales del ISEF, pues interesa visualizar cómo estos elementos cobran relevancia de diferente forma en relación con ciertas disputas en torno a la producción del BTDR.

³³ EMT refiere a Educación Media Tecnológica, el BTDR es denominado también EMT Deporte y Recreación, para este trabajo se eligió la denominación BTDR por ser la forma más usada en los actores para referir a la propuesta.

³⁴ En el apartado 4. 3. 4 se analizan los sentidos y disputas respecto al significante continuidad educativa.

3.2.2 El ISEF. Entre transiciones y posicionamientos políticos

En el año 2006 el ingreso del ISEF a la UDELAR generó diversos movimientos a la interna de la institución, pero también en su posicionamiento político respecto al exterior. Esto último se ve reflejado en la fuerte incidencia institucional y de sus docentes en las diferentes políticas en el campo de la Educación Física en los años posteriores al pasaje a la Universidad. Quizá una de las más grandes y directas participaciones en la producción de políticas tiene que ver con el vínculo interinstitucional, construido en un primer momento como una política para toda la propuesta de educación física en el CETP-UTU, aspecto que da comienzo al subapartado. A continuación, el subapartado aborda las principales tensiones cuando la política comienza a aterrizar en propuestas concretas, en primer lugar, respecto a la denominación y contenidos de la FPB Deporte como primera política curricular producto del acuerdo. En segundo lugar, se presentan tensiones a la interna del ISEF respecto a las habilitaciones que otorgaría el BTDR en relación con las tecnicaturas, ya que la prórroga otorgada por la UDELAR respecto a la formación requerida para su ingreso había finalizado, puesto que previo a la incorporación del ISEF a la UDELAR las tecnicaturas no pedían bachillerato completo para el ingreso. En tercer lugar, se presenta la tensión por ciertas intenciones de dar entrada directa a los egresados del BTDR al ISEF sin necesidad de realizar la prueba de ingreso.

Para los cargos directivos de ambas instituciones —directora del ISEF y director del CETP-UTU—, la articulación interinstitucional representa la construcción de una política para el campo de la educación física en el CETP-UTU. La directora del ISEF refiere al trabajo interinstitucional para “que surgieran dos políticas curriculares o una política y dos programas” (IC4). Esta discursividad en torno a construir desde la interinstitucionalidad una política se articuló en torno a una síntesis que condensó en el sintagma *alfabetización corporal*. En el apartado Obligaciones del acuerdo interinstitucional se expresa: “Con el objeto de enriquecer la educación integral, incorporar la dimensión corporal y motriz con sus respectivos lenguajes corporales a las diferentes propuestas educativas del CETP” (ANEP-UDELAR, 2012, sección “Obligaciones de las Partes”).

En sintonía con la cita del acuerdo la directora del ISEF expresa:

A la UTU la enfrentó a modificar otros *curriculums* y una de las cosas que hizo [IC2] es que en esto de áreas hizo un gran congreso en Montevideo, en la Torre de las Comunicaciones, donde vinieron los profesores de la UTU de todo el país, el congreso se llamó *Julio Castro* y nos pidió al ISEF por este camino de dar un lugar más importante a la educación física, al deporte, a la recreación, nos pidió que diéramos el área de alfabetización corporal, porque él le llamaba alfabetizaciones, o sea,

todos los planes están por alfabetizaciones, para nosotros fue todo un desafío porque trabajar con la categoría alfabetización corporal no era común, no solo tuvimos el congreso sino que tuvimos que preparar un artículo porque salió un libro. (IC4)

El CETP-UTU reconoce al ISEF como actor clave con relación a la producción teórica respecto al campo de la educación física. La política interinstitucional se organiza en torno a la alfabetización corporal como elemento aglutinador, se refiere además a la participación de un congreso y la producción de un libro como aspectos importantes en términos del lugar que asume el ISEF en esos momentos.

El director del CETP-UTU relata:

Discutimos mucho con la directora del ISEF y ella tenía una especificidad muy importante ahí. Pero sabes que trajo algo a la discusión que también ayudó mucho a posicionar estas propuesta, que era el hecho del lenguaje corporal, para vos que estás en eso de repente es una cosa básica, una tontería, pero para los que venimos de otras áreas, la ciencia, algo más tradicionalote, el hecho de poder comprender la importancia de un lenguaje de orden corporal y que gente que puede codificarlo y trabajarlo nos pareció que era otra dimensión del ser humano importante a atender, que seguramente el sistema educativo tenía descuidado y que ahí perfectamente podía generarse, digamos, las investigaciones necesarias como para ver qué de todo eso podía trasladarse al resto del sistema, la propia UTU en general, pero el resto del sistema educativo. (IC2)

La alfabetización corporal nace de la articulación de la distribución por áreas en el marco de los currículos de la FPB en el CETP-UTU con cierta problematización del cuerpo que la producción académica, en el campo de la educación física, estaba discutiendo (Ruegger y Torrón, 2013). La alfabetización corporal se presenta como un sintagma que aglutina el reconocimiento y la legitimación de un campo de conocimiento, el de la educación física, el deporte y la recreación en las distintas propuestas del CETP-UTU. Al mismo tiempo, expresa el cruce del ISEF y el CETP-UTU en momentos de transformación institucional, de emergencia de nuevas políticas educativas en un contexto fermental (Páez, 2019) para el campo.

Esta política interinstitucional con respecto al campo de la educación física fue tensionada por tres elementos a la interna del ISEF. La primera tensión se teje en torno a la denominación y a los contenidos de la primera propuesta curricular producida a raíz del acuerdo —la FPB Deportes—, lo que generó diferencias a la interna del ISEF y repercutió tanto en la producción de la FPB Deporte como en el BTDR.

Ahí hubo bastantes discusiones y el ISEF y en particular yo me posicioné fuertemente en que no fueran en educación física, sino que fuera en deporte, por una cuestión tecnológica, no quería meter el amplio campo como dice Bracht, adentro de un bachillerato, mira que igual hay [...] bachilleratos en carreras humanísticas también, pero bueno, estaba mecánica, el encuadre de la cosa a mí me

parecía que era mejor con deporte, no era para llamar deporte a la educación física, era para recortar del campo la parte de deporte. (IC4)

La tensión es resuelta en acuerdo con el director del CETP-UTU siendo *deporte* la denominación inicial de ambas propuestas, es decir, FPB Deporte y EMT Deporte.³⁵

La segunda tensión comienza a delinearse cuando la articulación interinstitucional inicia la producción del BTDR. Se presentó como resultado del pasaje del ISEF a la Universidad y la culminación de ciertas prórrogas otorgada por la UDELAR en los requisitos de ingreso para la Tecnicatura en Fútbol, puesto que a partir del pasaje a la Universidad se requería el bachillerato completo. La directora de ISEF expresa:

El otro gran problema se dio con la Tecnicatura en Deporte porque, obviamente, esos cursos que se entraba no teniendo sexto, se habían extendido durante equis tiempo, sobre todo en el interior y había intereses de diferente tipo, algunos, mantener su trabajo más corporativos y otros convencidos de que habían atendido a gente que, de repente, había algunos que se habían hecho en estos cursos que no sabían leer, escribir en forma continua, entonces, había la posibilidad de formar a alguien que deseaba eso, que era un actor social importante, porque mucha de la gente que está en el *baby* fútbol son realmente actores barriales, entonces, darles una formación era importante cuando tenían la voluntad de hacerlo. Entonces, la historia de todo ese proceso intermedio sintió que se les quitaba un lugar a la Tecnicatura en Deportes, fundamentalmente de fútbol, para colocarlo, y hubo que realmente explicar, desarmar toda esa bola de nieve de que en realidad nosotros estamos en la Universidad y tomábamos a ellos una vez terminado el Bachillerato en Deporte. (IC4)

El corrimiento en los requisitos de ingreso para las carreras de tecnicaturas del ISEF a raíz de la incorporación a la UDELAR podía generar la pérdida de oportunidades educativas para determinados sujetos, al tiempo que animó ciertos miedos respecto a las posibilidades que generaba la formación en el BTDR en términos de habilitación de la titulación otorgada con respecto a las tecnicaturas. Si bien los egresados del BTDR serían auxiliares técnicos, en un campo laboral poco regulado podía tensionar las oportunidades laborales.

La tercera y última tensión refiere al ingreso de los egresados del BTDR al ISEF; en ese sentido, la directora del ISEF dice:

El problema que empezamos a tener con el Bachillerato en Deportes, es que la UTU, y yo creo que estaba claro a priori, empieza a querer colocar que quienes salieran del Bachillerato en Deportes podían entrar al ISEF sin prueba, todavía teníamos restricción, sin sorteo [...] El tema democratizar

³⁵ Se recuerda que para el trabajo se eligió la denominación Bachillerato Tecnológico en Deporte (BTD) y Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación (BTDR) ante la denominación formal de la propuesta como Educación Media Tecnológica en Deporte (EMT Deporte) y luego de la reformulación EMT Deporte y Recreación. Esta elección tiene que ver con la denominación utilizada por prácticamente todos los actores entrevistados.

el ingreso a la Universidad fue no solo un caballito de batalla, fue algo con lo cual trabajamos sistemáticamente durante el gobierno mío [y el posterior], entonces, esta idea de que entraran directo era confundir las cartas y eso empezó a generar algunos ruidos. (IC4)

Esta tensión presenta dos aspectos, por un lado, asoma la presión del CETP-UTU para el ingreso directo al ISEF y, por otro, la disputa política del ISEF por el libre acceso a sus carreras, dos elementos que parecen configurar una disputa más amplia entre la ANEP por vía de la EMS y la UDELAR. Ambas perspectivas son legítimas en tanto, por su parte, el ISEF tenía la intención de liberar el ingreso a sus carreras, aspecto característico de la UDELAR en gran parte de su oferta educativa y, por otra parte, el CETP-UTU expresa a la UDELAR que esa formación era específica para el ingreso a sus carreras —en algunas de sus carreras más tradicionales la UDELAR exige haber cursado un bachillerato específico en Secundaria, por ejemplo, cursar sexto de Medicina para el ingreso a Facultad de Medicina—. Parece ser una disputa muy genuina que irrumpe en esa concepción que promulgaba la LGE y que se replicó en algunos actores: la idea de pensar la educación pública en términos de sistema para garantizar la continuidad educativa.

El director del CETP-UTU expresa algunos aspectos que reivindican la tensión, en referencia al número de estudiantes en el BTDR, dice:

Ese número se logró con mucha gente que venía de Ciclo Básico, y vos fijate que eso presionó al ISEF en primer lugar y a la Universidad después, porque, qué pasa, no es lo mismo el número de egresados de Secundaria que aspiraban ir al ISEF, que eran de Medicina, que esto que era específico, deporte y construido con el ISEF y que luego no tenía después potestades y privilegios para entrar al Instituto, estaban bajo las mismas reglas que los demás, entonces, eso presionó y nosotros colaboramos en la presión para que se abrieran los cupos. Por eso abrieron tantos cupos en Montevideo, Maldonado, Paysandú, Rivera, esa apertura de cupos ya fue en la época de [la posterior dirección del ISEF], ahí íbamos juntos a pelear la importancia de la apertura a nivel público, en los medios de comunicación, las autoridades universitarias, eso le dio el presupuesto al ISEF también para poder crecer de la manera que creció, pero venía presionado por la cantidad de gurises que venían egresando del bachillerato y no tenían continuidad universitaria. (IC2)

La tensión tuvo como resultado una mejora en las posibilidades de acceso a la Universidad y por esta vía al ISEF, no solo para quienes cursaban el BTDR sino para todos quienes egresaban de la EMS. Este parece ser un ejemplo de que la política está atravesada por lo político, por la diferencia, por el agonismo (Mouffe, 2007). Reconocerlo pudo ser un primer paso para construir políticas donde la diferencia, la tensión, no sea vista como un problema, un motivo para que la política fracase. En este caso se interpreta que tales disputas hicieron parte de las razones que permitieron mayor acceso a la formación en Educación Física en el país.

La política interinstitucional en torno al acuerdo, construida para el campo de la educación física, comienza a adquirir otros sentidos que se deben, fundamentalmente, al surgimiento de la Coordinación de Cultura Física en el marco del CETP-UTU. El siguiente subapartado presenta ciertas articulaciones discursivas en torno a la gestación del equipo de coordinación y la posterior construcción de un proyecto para la política que llevaría adelante.

3.2.3 La Coordinación de Cultura Física y el BTDR

Como parte de las políticas que llevó adelante el CETP-UTU, en el año 2011 se instrumenta la Coordinación de Cultura Física que trabaja en conjunto con el ISEF, el Planeamiento Educativo y la ATD (ambos de CETP-UTU) para la producción del BTDR. En este subapartado se presenta un breve recorrido por la conformación de la Coordinación de Cultura Física, que en un proceso fermental (Dogliotti y Páez, 2024) delinea las primeras ideas para la construcción de su proyecto donde la producción del BTDR adquiere un rol central.

Con la FPB Deporte en funcionamiento, con la primera generación de estudiantes en curso, se comienza a armar la Coordinación de Cultura Física:

El consejero de UTU me lleva y me dice ‘hace algo acá en la UTU en educación física que está todo muy quieto’, eso fue en el 2010, ese verano estuve pensando el proyecto de Cultura Física y a principios de 2011 se armó un equipito chiquito de trabajo y me vino la propuesta de que había que hacer algo y surgió esta idea del bachillerato. (IC1)

Por otro lado, a través de un pase en comisión desde Secundaria llega la segunda integrante de la Coordinación de Cultura Física, a la cual se suma un tercer integrante que no participa directamente del proceso de elaboración del BTDR.

Este equipo comienza a trabajar en un proyecto de Cultura Física, aunque los dos integrantes de la Coordinación entrevistados no venían de roles de gestión y —así lo relataron— aprendieron y se formaron en ese lugar. Al mencionar las ideas iniciales para comenzar a delinear su trabajo, uno de los entrevistados dice:

Hay una historia —a mí me gusta contarla porque siempre uno cuenta las ganadas—. Cuando yo presento el proyecto y me genero una idea de lo que es cultura física, yo pensaba hacer un campeonato en Durazno, trayendo chiquilines de todo el país, es decir, treientos chiquilines de todo el país, una jornada de tres días, me pareció que eso era la coordinación a nivel nacional. (IC1)

Los campeonatos deportivos se posicionan como la idea central del proyecto de Cultura Física, sin embargo, previo a comenzar a implementar esa idea, se realizan algunas salas con docentes:

Programamos nueve salas a nivel nacional, apenas asumí el cargo y empecé a convocar docentes, que eran muy pocos en aquel momento, docentes de todo el país, para tener contacto y ahí me di cuenta de que la cuestión iba por otro lado. (IC1)

En función del diálogo con los actores docentes en territorio es que comienza a transformarse la idea inicial de los campeonatos. A través de las salas docentes se acercan a los contextos y territorios de las UTU a lo largo del país con la intención de acercar el interior y Montevideo. En el discurso de los entrevistados se destaca que fue el contacto con los docentes, con los territorios y las UTU el elemento clave en el cambio de rumbo de la política a llevar adelante desde la Coordinación, como se aborda en el apartado 3.3.5. Los referentes departamentales de Educación Física (RED) son también resultado del intercambio.

Coincide temporalmente la puesta en funcionamiento de la Coordinación de Cultura Física con la idea proveniente del grupo que trabajó en la FPB Deporte de continuar en el siguiente nivel educativo. En el acuerdo interinstitucional se expresa la intención de “Diseñar orientaciones vinculadas a la Recreación y/o Deporte en Nivel II del CETP” (ANEP-UDELAR, 2012, sección “Obligaciones de las Partes”). De esta forma, los integrantes de la reciente Coordinación de Cultura Física se suman a las reuniones para elaborar el BTDR con un proyecto de Cultura Física en construcción y su primera participación en la producción de una propuesta curricular concreta en el marco de su nuevo rol. Es así como, para los actores de la Coordinación, la producción del BTDR representó un desafío en tanto primera producción desde su rol de gestión, al tiempo que se transformó en el elemento clave de su proyecto.

El siguiente apartado analiza las construcciones de sentido que circularon en el período progresista y que discursivamente nacen de la elaboración del BTDR: interinstitucionalidad, diversificación, tensión focal-universal en relación con la inclusión, continuidad educativa, formación para el trabajo y territorialización. De estos elementos se analizan sus configuraciones discursivas y las disputas en torno a sus significaciones.

3.3 Formaciones discursivas en el marco de la producción del BTDR

En el APD cada significante es significado por múltiples significados, este aspecto hace que las posibilidades de culminación, de cierre, sean imposibles, pues para establecer una

significación, aunque sea precaria, siempre hay que utilizar otros significantes que estarán también sujetos a la lógica de las disputas de sentido. Todo discurso es entonces, relacional, diferencial, inestable, precario y abierto (Buenfil, 1993), por todo ello es contingente. A partir de esta posición, en el presente apartado se analizan los sentidos y disputas discursivas en torno a lo que se entiende fueron los significantes que atravesaron la construcción de la propuesta del BTDR: la interinstitucionalidad, la diversificación, la tensión focal-universal derivada de las políticas de inclusión, la continuidad educativa en tensión con la formación para el trabajo y la territorialización. El apartado muestra las particulares formaciones discursivas y la configuración de sentidos y disputas en torno a la elaboración del BTDR. Se presentan algunas de las significaciones que esos significantes adquieren en la trayectoria de la política (Ball, 2002; 2016). Los contextos de influencia, producción del texto y de la práctica se anidan, (Miranda, 2011), por lo tanto, los sentidos de circulación no son los de la política tradicional, desde el diseño hacia la implementación y posterior evaluación, sino que los contextos se interrelacionan. Las políticas subvierten el orden, la previsibilidad, en definitiva, están constituidos siempre por la emergencia de lo político (Mouffe, 2007).

3.3.1 Posiciones de sujeto en torno al acuerdo interinstitucional en el marco de la producción del BTDR

Como se expresó en apartados anteriores, la interinstitucionalidad entre el ISEF y el CETP-UTU nace en el marco de cierto escenario impulsado por la LGE y la disposición de colectivos e instituciones en participar de la construcción de políticas públicas. Por otra parte, encuentra tanto al ISEF como al CETP-UTU en momentos particulares y fermentales (Dogliotti y Páez, 2024) de sus trayectorias institucionales con el pasaje a la UDELAR y la creación de la Coordinación de Cultura Física respectivamente. El vínculo interinstitucional comienza a gestarse a raíz de la participación de la directora del ISEF y el director del CETP-UTU en la comisión mixta ANEP-UDELAR. En el año 2009 se conforma el grupo que trabaja en la elaboración del plan de la FPB Deporte. La firma del acuerdo entre instituciones se da formalmente el 18 de mayo de 2012 (ANEP-UDELAR, 2012), para esta fecha el primer grupo del BTDR ya se encontraba en curso. En el pasaje de la elaboración de la FPB al BTDR hubo cambios en la conformación del grupo de trabajo; en el año 2011 ingresan dos integrantes de la Coordinación de Cultura Física del CETP-UTU. En el equipo del ISEF había habido cambios

a inicios de 2010 respecto a una de las docentes. Por su parte, desde Planeamiento Educativo de CETP-UTU toma un rol más activo otra integrante del equipo (IC3).

En el APD se caracteriza a los sujetos como flotantes respecto a su lugar en la estructura, “la categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 208). En un sujeto social conviven diversas posiciones de sujeto que se encuentran en una relación contingente y necesaria. De acuerdo con Buenfil, las posiciones de sujeto se constituyen en la práctica hegemónica, en las operaciones de “antagonismo y articulación” (2008a, p. 125). En esta línea, diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas en el interior de una formación discursiva (Laclau y Mouffe, 1987, p. 185). En este subapartado se esbozarán algunos de los sentidos atribuidos a la articulación entre instituciones; en ese recorrido se identifican cinco posiciones de sujeto respecto a los roles ocupados en la articulación y producción de las políticas. Las posiciones de sujeto articuladas colocan un matiz al peso de las instituciones en el acuerdo, muestran además que los discursos trascienden a los sujetos particulares e incluso a las instituciones y se articulan en algunos casos de acuerdo con otros criterios. Las cinco posiciones de sujeto identificadas son la *posición de consenso*, la *posición estructural*, la *posición instrumental*, la *posición estratégica* y la *posición crítica*.

Como punto de partida se identifica una posición discursiva de consenso en torno al trabajo de articulación interinstitucional, existe un importante nivel de acuerdo entre actores en describir al proceso de trabajo como bueno, con articulación fluida, con muchas reuniones: “estuvimos trabajando muy aceleradamente, pero con mucho intercambio diario de información, de discusión, de postura y, bueno, surgió lo que surgió” (IC1). Los actores destacan que fueron muchas reuniones en donde “hubo un trabajo en conjunto, la discusión era diaria, era una mesa redonda donde todos intercambiábamos” (IC1). El trabajo se extendió a lo largo del año 2011:

Hubo muchas reuniones, la gente del ISEF, en su momento, discutían, después traían esa discusión a esa mesa común, el del ATD también llevaba y traía información. Nosotros hacíamos consultas con los docentes, le poníamos cabeza a la cuestión y se fue conformado el trabajo. No hubo una improvisación que vos digas tan-tan. (IC1)

Muchas de las reuniones se realizaban en el ISEF, pero también mantuvieron reuniones en las oficinas de Planeamiento Educativo. Uno de los docentes del ISEF describe el trabajo como abarcativo en términos de la trayectoria de la política: “Con todas las pautas que había que hacer, la proyección, la presentación, la elaboración, la reelaboración, el plasmando, el seguimiento” (IC6). Los informantes refieren a un número importante de reuniones en donde

todos los actores aportaron y discutieron, hubo intercambio de aportes de ida y vuelta entre sus lugares de pertenencia y las reuniones; hay consenso en identificar como adecuado y fluido el proceso de trabajo. Esta *posición de consenso* conforma una posición de sujeto que alcanza discursivamente a un número importante de informantes calificados.

En torno a esta posición de consenso que agrupó a la mayoría de entrevistados se constituyeron otras posiciones que la tensionaron. En el apartado 3.2.1 se describía el recorrido que llevó a la firma del acuerdo interinstitucional, en ese recorrido se identifica la construcción de una política mayor para la Educación Física en el marco del CETP-UTU, esa política aparece constituida discursivamente desde los roles directivos tanto de CETP-UTU como del ISEF. Se relaciona además con las discursividades del progresismo desarrolladas en los apartados 3.1 y 3.1.1 y con lo fermental del período para la disciplina (Páez, 2019; Dogliotti y Páez, 2024). Se conformó una posición de sujeto *estructural* en tanto se preocupó por los sentidos, los argumentos, posición que pretendió establecer una política respecto al desarrollo del campo de la educación física en el CETP-UTU.

La posición *estructural* reconoce la forma de articulación como “innovadora” puesto que “generalmente se recurría a universitarios pero que eran profesionales libres, en este nivel educativo no había experiencias de construcción de este tipo” (IC2). Se expresa la característica particular de la articulación entre instituciones por los niveles educativos —EMB y EMS— en los que se insertan las políticas gestadas —FPB Deporte y el BTDR— y la forma del vínculo a través de un acuerdo interinstitucional y no convocando a un profesional independiente como suele hacer el CETP-UTU. Lo innovador es la articulación para la construcción de una política interinstitucional en busca del reposicionamiento de un campo de conocimiento: el de la educación física, el deporte y la recreación. Se consolida la *posición estructural*, en tanto piensa y describe el carácter de la política interinstitucional.

Las dos posiciones discursivas descritas, la *posición de consenso* y la *posición estructural*, son tensionada por otras posiciones respecto a la producción del BTDR. Encontramos allí una posición de sujeto que articula una discursividad *instrumental* respecto al trabajo conjunto, a la construcción de la política, puesto que se reconoce abocada a aspectos concretos, consciente, pero distante de las decisiones mayores. Esta posición se articula entre algunos actores del ISEF y del CETP-UTU que se identifican en un rol de ejecutores de determinadas decisiones que se dieron en otro nivel, específicamente, remitiendo al nivel más directivo institucional, a la posición que se denominó *estructural*.

En los siguientes aportes de una de las docentes de ISEF comienza a esbozarse la posición instrumental:

Esos eran acuerdos o conversaciones que se tenían en una esfera más alta en la que participaba la directora del ISEF y el director del CETP, ahí donde se daba las conversaciones y las proyecciones y nosotros lo que hacíamos era ejecutar, para eso habíamos sido contratados, para hacer la tarea, pero donde se definía qué cosas sí, qué cosa no era, no fue tampoco una cuestión de definición del cogobierno, si bien el cogobierno tuvo cosas para decir, no era que se definiera en el cogobierno, eso eran acuerdos interinstitucionales. (IC5)

Se destaca la referencia al nivel directivo como lugar donde se toman ciertas decisiones, al tiempo que ubica su participación en un rol de ejecución, del hacer, sobre todo, en referencia a la producción de los currículos. Otro de los actores docentes del ISEF sostiene:

A nivel ISEF, la directora tuvo la idea y los que estábamos encargados, por nuestro perfil, tratábamos de hacerlo de la mejor manera, en la excelencia, pero yo no sé si ella en algún momento tuvo que presentarlo a los distintos centros o comisiones. Como que nos dijeron ustedes trabajen y hagan” [...] y nosotros era trabajar y trabajar y detallar, escribir, pensar y repensar y reelaborar. (IC6)

Se presenta cierta ajenidad con el nivel estructural descrito y nuevamente se coloca el énfasis en la dimensión curricular centrada en el hacer. En ese sentido, uno de los integrantes de la Coordinación de Cultura Física expresa: “nosotros por ahí nos dedicamos más a la cuestión práctica” (IC1). Hace referencia, sobre todo, a la construcción de los contenidos curriculares. La posición instrumental aparece, fundamentalmente, en los aportes de los docentes del CETP-UTU y del ISEF que trabajaron en la producción del texto curricular del BTDR. Esta posición adquiere un enfoque pragmático, en donde los sujetos están abocados a su rol en el trabajo concreto de elaboración curricular. Si bien, evidentemente, no es la única posición presente en estos sujetos, sí deja ver cierto límite en su participación, cierto límite formal que parece no puede ser discutido, cierta imposibilidad de intervención en los sentidos de fondo de la política.

La cuarta posición discursiva se identifica como *estratégica*. Como se desarrolló en subapartados anteriores, el equipo de Cultura Física ingresó al grupo de trabajo del ISEF y el CETP-UTU, específicamente, al momento de elaborar el BTDR, esto les permitió tomarlo como puntapié para iniciar el proyecto del área. Se identifica esta posición como *estratégica* en tanto, sin desconocer el proceso y el rol de conceptualización cedido al ISEF, entiende que el rumbo de la política en el campo de la Educación Física en el CETP-UTU pasa a depender de la Coordinación de Cultura Física. Con relación a ese proceso, su coordinador menciona que al año 2012 era muy menor la presencia de la educación física en UTU, incluso con la FPB Deporte en funcionamiento manejaba un número discreto de estudiantes.

El FPB es anterior, yo entré en el 2011, en el 2010 aparece el FPB, pero el FPB en ese momento tenía 60 estudiantes y funcionaba en el Estadio Centenario. Y después pasó a tener 2000 en el proceso nuestro y a funcionar en todo el país. (IC1)

Refiere aquí con “el proceso nuestro” al trabajo desde la Coordinación y luego la Inspección de Cultura Física. La posición es *estrategia* en tanto articula la elaboración curricular como punto de partida e impulso para comenzar su proyecto de gestión, en donde destaca el posterior crecimiento cuantitativo del área. El BTDR se posiciona como oportunidad para comenzar a delinear un rumbo posible para la educación física, el deporte y la recreación en el CETP-UTU.

La quinta y última posición discursiva se identifica como *crítica*, en tanto interpela el resto de las posiciones puesto que discute al proceso todo; en ese sentido, una de las docentes del ISEF expresó:

Lo que fui muy crítica y eso lo dije en una reunión que estaba el director del CETP-UTU, que me parecía que no podíamos tener educación pobre para gurises pobres, si íbamos a tener la idea, la proyección de trabajar en esto, no podíamos estar pichuleando el lugar donde íbamos a estar trabajando, las condiciones en las que se iba a estar trabajando. (IC5)

Se constituye una *posición crítica*, de advertencia respecto a quienes orientaban en términos generales la política que tensiona al menos tres de las cuatro posiciones descritas, puesto que irrumpe en el consenso, se disloca de la posición instrumental y disputa el posicionamiento estructural respecto a la política. Esta disputa se establece por medio de la discusión sobre la calidad y la infraestructura, en relación con un perfil de estudiantes. Esta posición se ve reforzada con el siguiente aporte: “es lo que tienen los programas, después la gente, o las políticas públicas en general, después la gente hace lo que quiere con la política pública, tanto los docentes como la gente que los usa” (IC5). El fragmento citado expresa la imposibilidad de la política, del cierre, de la sutura, de la fantasía de diseñar, implementar y evaluar; por el contrario, se destaca el destino contingente³⁶ en la trayectoria de toda política y la importancia de lo que se juega en el contexto de la práctica.

En este subapartado se ahondó en algunos aspectos de la interinstitucionalidad en el marco del BTDR. Se identificaron cinco posiciones de sujeto respecto a la articulación. La *posición de consenso* articula discursivamente en forma transversal prácticamente a todos los informantes calificados, es la que describe el proceso como acorde y fluido. Desde el contexto

³⁶ “La contingencia introduce un elemento de indecidibilidad radical en la estructura de toda objetividad, en toda identidad, en todo sistema. La contingencia es constitutiva de la apertura, la precariedad, la ambivalencia y la opacidad de toda identidad, de toda totalidad, objetividad, sistema y estructura” (De Alba, 2007, p. 56).

general del acuerdo, se retomó una posición ubicada principalmente en los cargos directivos, que se caracterizó como *estructural* puesto que está reflejada en el acuerdo y traza una política para la educación física en el CETP-UTU. Por otra parte, se da lugar una posición de sujeto *instrumental* respecto a la construcción de la política particular, que muestra cierta limitación en las posibilidades de decisión y la dedicación a una tarea concreta: escribir el currículo del BTDR. Derivada de los caminos trazados por la Coordinación de Cultura Física del CETP-UTU, se articula una *posición estratégica* en tanto toma como punto de partida el BTDR para el proyecto de Cultura Física a emprender. Por último, se da cuenta de una *posición crítica* respecto de las características de lo que se estaba construyendo, posición que pone en evidencia los límites de la política, rompe con el discurso tradicional y sugiere de alguna manera que la política se teje y se concreta de modo importante en el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016) cuando los actores se apropian de ella en diálogo con las condiciones materiales.

De acuerdo con De Alba, “toda estructura es desestructurada, borrada por la temporalidad, por el tiempo” (2007, p. 52). El vínculo interinstitucional, entendido como la dimensión estructural de la política, en el mismo año 2012 parece perder fuerza.³⁷ Aunque se preveía elaborar en forma conjunta la Tecnicatura en Recreación, culmina siendo elaborada por el CETP-UTU en contacto con referentes de los campamentos educativos de ANEP. Los actores reconocen que fue el punto de quiebre en el importante vínculo interinstitucional que se había gestado.

3.3.2 El BTDR y la diversificación de la Educación Media Superior ¿La propuesta más atractiva?

Como se expresó en el Marco Teórico, la diversificación en el CETP-UTU fue muy relevante, sobre todo dentro de la EMS y puntualmente en las propuestas de EMT dentro de las que se encuentra el BTDR. En la Tabla 2 se visualiza no solo la introducción de las diferentes propuestas de EMT y su desarrollo matricular hasta el año 2020, sino también la variedad y cantidad.

Mas allá de esta constatación en términos cuantitativos, a nivel de documentos, de actores de la conformación y actores en territorio, la diversificación emerge también

³⁷ Este aspecto se visualiza en el capítulo 4 en donde, tras la reformulación y la inclusión de la recreación como parte de los contenidos del plan, el ISEF aprueba simplemente sin participar de la construcción de la reformulación.

articulándose discursivamente en ciertas cadenas de sentido. Mayoritariamente, estas cadenas se han venido construyendo desde el inicio del capítulo, algunas se enmarcan en las peculiaridades del CETP-UTU y otras surgen de las contingencias de la política en el territorio. En este subapartado se presentan algunas construcciones de sentido en torno a la diversificación, se da cuenta de una dimensión general para pensarla en estrecha relación con los sentidos presentados en la construcción discursiva del progresismo, al tiempo que se muestran sus articulaciones y disputas con los discursos concretos de los docentes y estudiantes del BTDR en territorio. Estas discursividades colocan al BTDR como una propuesta más en el espectro de propuestas de bachillerato del CETP-UTU, siendo a la vez una de las propuestas más atractivas.

El documento del acuerdo interinstitucional delinea una perspectiva general para entender la diversificación:

El CETP, así como el ISEF han definido como eje de su política educativa la realización de acciones enfocadas al pleno ejercicio del derecho a la educación por medio de la diversificación de propuestas que garanticen el cumplimiento de los fines de cada nivel educativo. (ANEP-UDELAR, 2012, sección “Antecedentes”)

El texto del acuerdo coloca la diversificación como medio para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, cita que condensa varios de los elementos desarrollados en el apartado 3.1, y deja claramente expresado que, por sobre la política particular en el campo de la Educación Física, está la noción del derecho a la educación, noción central de la LGE. La cita en su conjunto remite a la idea de sistema educativo público que promulgó la LGE por sobre cualquier política particular.

En el apartado 3.1.1 se vio que uno de los principios pedagógico en las orientaciones políticas del CETP-UTU era la diversidad; respecto a ella, el director del CETP-UTU, en primer lugar, se refiere a la diversidad de propuestas, en segundo lugar, a la diversidad de personas y, por último, a la diversidad de situaciones.

A la diversidad en el entendido más complejo, digamos, las distintas formas de poder construir propuestas educativas para enriquecer al sistema y también en la diversidad de las personas, entonces, ahí se dio una tensión interesante [...], si lo importante en una sociedad es tener un conjunto de ciudadanos que en equipo logren esa integralidad o si la integralidad aunque sea mediocre, básica, la tiene que tener cada uno, en el sentido de la formación, no en la formación desde el punto de vista social, humano, sino en la formación académica. Entonces ahí desarrollamos que la diversidad era un eje a poner en valor, la diversidad de personas, la diversidad de situaciones y la diversidad de propuestas que era importante pensar y construir para poder atender e incluir a la mayoría de los jóvenes del país. (IC2)

La diversidad de propuestas, es decir la diversificación, se articula discursivamente con la atención en términos educativos a la diversidad de personas, por tanto, con la necesidad de incluir —otro de los sentidos claves del período—; por otro lado, se presenta una disputa entre la homogeneización y la diversificación de propuestas, este elemento cobra relevancia en el marco de la tensión focal-universal que se analiza en el siguiente subapartado.

En el apartado 3.1 la integrante del equipo de Planeamiento Educativo se colocó en esta línea argumental que viene de la LGE y que incluye las ideas de la obligatoriedad de la EMS y la estrategia de la diversificación en términos de generar propuestas atractivas, de incluir estudiantes y buscar la expansión del CETP-UTU. En este sentido refiere a diferentes orientaciones elaboradas o reformuladas a partir de 2005:

En esa misma época surge el bachillerato de aeronáutica, un bachillerato innovador que se trabajó con el Ministerio de Defensa, estoy pensando en energías renovables, en el área de vestimenta ha sido más reciente, indumentaria textil, que se reformuló el curso que estaba, el curso técnico a bachillerato. En el área de estética también; al principio las primeras orientaciones eran como las más clásicas, agrarios, informática, administración, mecánica, electromecánica, esas fueron como las primeras de la EMT, después, a medida que fue pasando el tiempo, se fueron incorporando otras más innovadoras. Siempre tratamos de que sea mirando al mundo del trabajo, entonces en ese sentido, tanto el de deporte como el de aeronáutica y algún otro más que ahora no me acuerdo, siempre tratamos de generar ese vínculo con las contrapartes, tanto sea en el ámbito educativo o en el ámbito laboral. (IC3)

El director del CETP-UTU incluye, además de las orientaciones que se mencionan aquí, el bachillerato en Audiovisual. La integrante de Planeamiento Educativo destaca en la cita la intención de mirar al mundo laboral al tiempo que innovar, refiere también a la articulación con lo que ella llama *contraparte*.

De acuerdo con lo desarrollado hasta el momento, se articula un discurso de diversificación curricular alineado desde los aportes del director del CETP-UTU, de la integrante de Planeamiento y del acuerdo interinstitucional. Las propuestas en el campo de la Educación Física fueron una estrategia más en este marco discursivo que promovió propuestas “innovadoras” y “atractivas” en pos de cumplir con la inclusión, el derecho a la educación y la obligatoriedad de la EMS. En este recorrido aparece también la diversificación como forma de amoldar la política educativa a las aspiraciones de los sujetos. Todos estos aspectos se articulan sin desconocer —por parte del director del CETP-UTU— que se tenían claras intenciones de mejorar los egresos en la EMS.

Este conjunto de sentidos respecto a la diversificación se presentan articulados en el discurso de estudiantes y docentes al referir particularmente al BTDR. A continuación, se presentan los aportes de docentes y estudiantes en tres líneas discursivas; en primer lugar, la necesaria diversificación para atender las aspiraciones de los estudiantes, en la que el BTDR atendería esa demanda; en segundo lugar, la diversificación ante la necesidad de construir propuestas atractivas en donde el BTDR se posiciona como innovadora; y, en tercer lugar, el BTDR como aporte a la efectivización del derecho a la educación.

En línea con las aspiraciones de los estudiantes recogimos el siguiente testimonio:

Que haya un bachillerato que la orientación sea únicamente de deporte y recreación ya me parece que es como positivo [...] me parece que está bueno porque es muy completo y te deja como un gran aprendizaje. Por un lado, si te gusta el deporte, tenés la posibilidad de terminar el bachillerato haciendo algo que te gusta. Me parece que atrae una cantidad de estudiantes por ese lado y que hay pila de estudiantes que pueden terminar el bachillerato porque les llama la atención, les gusta el deporte, eso me parece que está bueno y después me parece que no solamente esté enfocado en el deporte y en la recreación, que también las materias teóricas, en las materias del tronco común sean exigentes de la misma manera creo que también es positivo. Va más allá de si te gusta el deporte o la recreación. (EE5)

Esta articulación discursiva se configura entre docentes y estudiantes y asoman argumentos que apoyan los intereses y aspiraciones de los estudiantes, en donde el deporte parece ser un área con poca representación en el sistema educativo. Esta cuestión tiene mucha incidencia en el debate educativo por el importante número de desafiliación que tiene la EMS y se articula con el segundo elemento, aportes en el sentido de lo nuevo e innovador en pos de ser más atractivo.

En la dirección de visualizarla como una propuesta atractiva, uno de los docentes de asignatura del Espacio Equivalente³⁸ nos dice: “el bachillerato en Deporte tiene que estar, es una opción diferente, lo que pasa que tiene un montón de orientaciones distintas, no es como Secundaria que son menos” (DO4). Se remarca lo diferente al tiempo que se plantea la distancia con Secundaria. Uno de los docentes del Taller de Deporte y Recreación comenta: “me parece que aportó, que vino para aportar mucho, para darle otro vuelo más a lo que eran los antiguos bachilleratos que teníamos” (DT1). Además de lo innovador, característico en la diversificación por vía del BTDR, se delinea un distanciamiento con las propuestas de la educación secundaria,

³⁸Las propuestas de EMT de las que forma parte el BTDR cuentan con dos grandes espacios para la distribución de asignaturas, el Espacio Equivalente y el tecnológico. El primero corresponde a asignaturas generales, similares en todos los cursos de la EMT, en tanto el segundo corresponde al espacio específico con materias centradas en el perfil formativo de la orientación.

aspecto que disputa en parte la idea de sistema educativo, en tanto establece una lógica nosotros-ellos (Mouffe, 2007), para marcar cierta diferencia. Esta lógica coloca en la escena a *lo político* y la necesidad de toda identidad de constituirse antagónicamente.

Emergen también algunos aportes en la perspectiva del derecho a la educación, reflejado principalmente a través de la mención a la continuidad educativa:

Abrió el abanico, yo creo que vino para sumar porque es un área más que dentro de los bachilleratos no estaba explotada, no existía ni siquiera remotamente, yo creo que suma mucho, incluso, capaz hasta atrayendo chiquilines que están como más perdidos en qué elegir o qué hacer y se terminan enganchando con esto y terminan encontrando un lugar, que con los anteriores bachilleratos era como más complicado que vos dijeras me motiva estudiar Derecho, era como muy estrecha la cosa. (DT1)

Por un lado, las expresiones del docente refieren a atraer chiquilines que están por fuera del sistema, este aspecto tiene como idea de fondo la efectivización del derecho a la educación, la preocupación más en términos de sistema educativo, de que todos accedan; entiende que la diversificación, y particularmente el BTDR, son relevantes en ese sentido. Una estudiante expresa: “vivía para el deporte y haber tenido la posibilidad de estudiar deporte y recreación me facilitó mucho más a la hora de la motivación de ir a estudiar” (EE3). Entiende que es una propuesta que la motivó a estudiar y que le “facilitó” las cosas por estar vinculada al mundo del deporte. Quizá la palabra *facilitar* da lugar a diferentes interpretaciones, algunas de ellas en sentido de pensar en una propuesta fácil o de menor nivel, pero varios de los estudiantes aclaran que se sintieron exigidos por la propuesta y que su vínculo o gusto por el deporte les aportó para tener un buen desempeño educativo en el marco del BTDR. La diversificación y concretamente el BTDR influyeron positivamente en la efectivización del derecho a la educación al favorecer la continuidad en las trayectorias educativas de los sujetos, elementos característicos de las políticas del período progresista y de la LGE (Bordoli y Martinis, 2020).

A lo largo del subapartado se ha articulado cierta discursividad respecto a la diversificación en el CETP-UTU que buscó garantizar la inclusión, el derecho a la educación y el egreso; en ese entramado el BTDR se constituye desde los aportes del contexto de la práctica como una de las propuestas más atractivas, en línea con cumplir con las aspiraciones de los estudiantes y colabora en garantizar el derecho a la educación.

En el período progresista, en el marco de las políticas educativas de inclusión, el derecho a la educación fue atravesado por la tensión entre las políticas focalizadas y las universales. La focalización de las políticas educativas tiende a estigmatizar en tanto agrupa los sujetos en torno a sus vulnerabilidades sociales, económicas y culturales, confunde la política social con la

educativa y coloca a la educación en un rol cuasi asistencialista. Las políticas universales, por su parte, tienden a homogeneizar a los sujetos borrando sus particularidades. La diversificación forma parte de la tensión puesto que al tiempo que quita el foco de la homogeneidad de la oferta educativa, puede generar circuitos paralelos que se consideren de menor nivel educativo (Filardo y Mancebo, 2013). La construcción y destino tanto de la FPB como del BTDR se inscriben en estas tensiones de las políticas de inclusión en relación con la focalización y la universalización donde el BTDR hereda, al tiempo que supera, algunas significaciones propias de la FPB Deporte. Si bien se pretende analizar específicamente el BTDR, existen construcciones de sentido que atraviesan ambas propuestas, por tanto, en el siguiente subapartado se exponen las articulaciones discursivas de continuidad y de ruptura en torno a la tensión focal-universal para la FPB Deporte y el BTDR.

3.3.3 La tensión focal-universal. Sentidos desde la FPB Deporte hacia el BTDR

Como se expresó en el Marco Teórico, de acuerdo con Bordoli (2022), la idea de la inclusión educativa durante el período progresista se tornó un significante vacío, es decir, proliferaron las significaciones, lo que dio lugar a una hegemonía del significante en el ámbito educativo. Sin embargo, el amplio consenso en torno al uso de la inclusión en la escena educativa deja como trasfondo diferentes articulaciones, es decir, formas de significarla. Varias de las discursividades sobre la inclusión tienen cierto impulso desde organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO (Mancebo, 2010; Mancebo y Goyeneche, 2011). También existieron impulsos por significarlo desde la política educativa nacional y regional, los colectivos docentes y las políticas educativas particulares (Conde, 2020; Bordoli, 2022). Las políticas de inclusión se caracterizaron durante el progresismo por ser propuestas focalizadas con pretensión de universalidad y se configuraron en torno a la hibridación discursiva (Bordoli, 2019). Esto último implicó importantes intenciones de hacer posible lo educativo, lo que desplazó el discurso propio de las políticas focalizadas de los años noventa, pensadas como políticas sociales y centradas en la equidad, hacia la inclusión educativa que hibridizó en muchos casos la relación focal-universal, en el entramado de políticas de corte educativas y socioeducativas.

En el apartado 3.1 se identificó a la inclusión educativa como parte del contexto de influencia, emergía allí integrando los sentidos circulantes en torno a la producción de políticas educativas. En el presente subapartado se analizan las articulaciones de sentido respecto a las

políticas focalizadas y universales que circulan en los discursos de los actores de la producción del texto del BTDR, así como en aquellos que se encuentran en el contexto de la práctica. El subapartado se divide en dos partes. En la primera parte se analizan las continuidades y rupturas discursivas respecto a la inclusión y la focalización en el trayecto de la política interinstitucional que tiene como productos concretos la FPB Deporte y el BTDR, particularmente se centra en las continuidades de la discursividad en la producción del BTDR. La segunda parte se introduce en los aportes de los docentes en territorio que evidencian que ambas políticas adquieren trayectorias particulares donde la continuidad educativa entre propuestas —aspecto delineado por el nivel interinstitucional— no se presenta como lo frecuente en el contexto de la práctica. Además, se constata que cuando ocurre la continuidad de los estudiantes entre ambas propuestas, las construcciones discursivas en torno a estos reeditan las tensiones respecto a la inclusión y la focalización. Dentro de las hipótesis centrales del apartado se sostiene que el BTDR presenta algunos sentidos que lo desplazan de la tensión focal-universal hacia lo universal.

Esta primera parte prestará atención a algunos elementos de apartados anteriores en el cruce con los sentidos de la inclusión y la focalización. La FPB Deporte surge a instancias de articular el componente educativo del programa Gol al Futuro dirigido a futbolistas profesionales de las inferiores. En la articulación entre el CETP-UTU y el ISEF para el diseño e instrumentación de la FPB Deporte comienza a gestarse la tensión entre lo focal y lo universal. En la siguiente cita la directora del ISEF esboza cierta caracterización de la propuesta:

La Dirección Nacional del Deporte [...] había generado una política de trabajo para la deserción de las inferiores de fútbol que tenía tres pilares: salud, educación y no me acuerdo el tercero. Encontraban que la UTU era la que podía colocar propuestas que atendieran la complejidad del profesional del fútbol, porque tenía semestral los cursos, porque podía hacer una formación. (IC4)

Combatir la deserción educativa como elemento clave y generar una propuesta particular para este conjunto de sujetos —en este caso, futbolistas que habían dejado los estudios— son dos características de las políticas de inclusión que buscan la revinculación educativa a través de la focalización de la propuesta (Conde, 2020). Otro de los docentes de ISEF expresa:

Volverlos a traer, sí, estaba presente, era lo que más se quería [...] Todos queríamos eso, porque tanto el FPB como el EMT que tiene la UTU, ya lo tiene incorporado de raíz, entonces nosotros lo vimos como algo bárbaro, vamos a utilizarlo, qué es lo que está, el boom, el deporte, si vos me dijeras que estamos en un momento que, en vez de ser el deporte, es la artesanía orfebre, bueno, vamos a ponerlo por ese lado. (IC6)

Se desprende de las palabras del docente la necesidad de volver a traer a estos sujetos al sistema usando la estrategia del deporte por estar de moda y ser atractivo. Emerge la política con intención de atender las dificultades de los sujetos, se constituye entre la política social de asistencia al sujeto y la política educativa. Este tipo de políticas, surgidas en nuestro país en la década de los noventa, se han caracterizan por ser focalizadas (Bordoli y Martinis, 2010). La experiencia piloto de la FPB Deporte —primera generación de estudiantes— estuvo netamente enfocada en el perfil de los estudiantes del programa Gol al Futuro, orientada a futbolistas que habían dejado sus estudios. Algunos de los actores veían esta cuestión de la focalización como un problema:

[...] no es para solucionar solo el ámbito del fútbol. Me parecía que tanto el FPB como el Bachillerato en Deportes no podían pensarse como guetos, solo van hombres, solo van del fútbol y sino alguno del básquetbol. Tenía que ser pensado como una propuesta donde quienes están en el mundo del fútbol se encontraran con otros, entonces a [IC2] le pareció muy bien. (IC4)

Este fundamento de una mayor apertura de ingreso estuvo en la base de la expansión de la experiencia piloto —en años posteriores al curso de la primera generación— de la FPB Deporte a otras UTU, curso que dejó de lado el carácter piloto y exclusivo a participantes del programa Gol al Futuro.

En términos generales, la propuesta de la FPB del CETP-UTU gestado en 2007 es entendida como una política de inclusión (Mancebo y Goyeneche, 2011) con aspectos propios de las políticas focalizadas que buscó la reinserción de estudiantes desvinculados al exigir en sus bases de ingreso que los estudiantes tuvieran 14 años o más. Por otra parte, su división por trayectos permitía ingresar en trayectos más avanzados si el estudiante tenía, por ejemplo, el primer año de ciclo básico aprobado. Se aprecia —no sin contradicciones— ciertas construcciones de sentido del colectivo docente en torno a la propuesta caracterizada como de menor nivel y los estudiantes, en muchos casos, son nombrados desde el lugar de la carencia (Martinis, 2006a; Saldivia, 2015) que contrasta con la discursividad más tendiente a lo universal expresada en los planes (Balmelli, 2020). La reformulación de la FPB en el año 2017 habilitó el ingreso con Primaria completa sin el requisito de haber cumplido los 15 años. Este cambio universalizó el acceso a la formación, aunque las construcciones discursivas en torno a los estudiantes y la propuesta no cambiaron sustancialmente (Saldivia, 2015; Balmelli, 2020) en el contexto de la práctica.

La tensión entre lo focal y lo universal operada en la trayectoria de la FPB Deporte presenta cierta continuidad en la conformación del BTDR, sobre todo, para quienes participaron desde los inicios del acuerdo interinstitucional. Una de las docentes de ISEF expresa:

El EMT era la posibilidad de un Bachillerato en Deporte para cualquier estudiante, pero principalmente para los del FPB, para entusiasmarlos en esto de la continuidad educativa, porque sabemos que los gurises que estaban en el FPB eran gurises que se habían apartado del sistema [...] estuvo más presente la idea de la continuidad del FPB, pero ya esos gurises habían estado desvinculados, entonces, aunque les estemos ofreciendo un EMT a gurises que al momento estaban incorporados en el sistema, eran gurises que venían de estar desvinculados del sistema y la idea era no volver a perderlos, después, si se sumaban otros gurises, divino, de hecho podía cursarlo cualquiera, no había problema, no había restricción con eso, no necesariamente tenían que ser del FPB. (IC5)

Se desprende cierta articulación discursiva entre continuidad educativa³⁹ e inclusión al priorizarse el no volver a perder los estudiantes revinculados con trayectorias de desafiliación educativa que al culminar la FPB Deporte pudieran continuar sus estudios en el BTDR. En contraposición a lo anterior, algunos de los actores de la elaboración curricular del BTDR pertenecientes al CETP-UTU argumentan con una perspectiva que no se centra en la inclusión y la revinculación y su articulación para garantizar la continuidad de los egresados de la FPB.

Nosotros sí teníamos definido cuál era el perfil de ingreso, que era tercer año de liceo. Teníamos muy claro el perfil de egreso al que queríamos llegar y planteamos la evolución en función de eso. No había dudas [...] No había ninguna selección particular. Inclusive, durante estos años también hemos recibido chiquilines que no tienen ninguna inclinación hacia el deporte, ¡ninguna! (IC1)

Se reafirma que la inscripción del BTDR dentro de la EMT tenía como único requisito de ingreso el ser “Egresados de la Educación Media Básica” (CETP, 2012b, sección “Población objetivo”). La informante de Planeamiento Educativo también subrayaba este criterio de ingreso: “Sí, el estudiante con egreso de ciclo básico (IC3).

En el recorrido hasta este punto encontramos cierta asignación de sentido en torno a la continuidad en su articulación con la inclusión que va desde la FPB Deporte hacia el BTDR en el campo específico del deporte para estos sujetos desvinculados. A la vez, en la trayectoria de la política se produce un desplazamiento de lo focal a lo universal: de una formación dirigida a futbolistas desvinculados de lo educativo a la inscripción a la propuesta — de acuerdo con el

³⁹ En el subapartado 3.3.4 se identificó esta forma de entender la continuidad educativa con sentido restringido, pensada como una línea continua desde la FPB Deporte, pasando por el BTDR, para llegar a las tecnicaturas o licenciatura en el ISEF.

perfil de ingreso de la FPB 2007—⁴⁰ de cualquier egresado de la educación primaria. Al mismo tiempo, para los actores que diseñaron el BTDR desde el CETP-UTU las particularidades de la EMT delinear una propuesta que se desmonta de la linealidad FPB Deporte-BTDR. Como se visualiza a continuación, esta segunda visión es la que más resuena en los actores en territorio.

La segunda parte de este subapartado aborda las voces que forman parte de la trayectoria de la política en territorio. Es en el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016) donde se torna más evidente la dimensión de lo político (Mouffe, 2007), algunos de los posibles destinos no pensados por la política. La dimensión de la continuidad de la FPB Deporte hacia el BTDR no aparece como la principal vía por la cual llegan los estudiantes al BTDR. Hay coincidencia en la mayoría de los actores que quienes llegan a la EMT, y al BTDR en particular, provienen del Ciclo Básico Tecnológico del CETP-UTU y de la educación secundaria ofrecida por el CES.

Sin desconocer lo antedicho, los actores entienden que las realidades de los diferentes centros educativos y zonas configuran un escenario particular que es el que, en muchos casos, determina los trayectos de continuidad de los estudiantes (DO1), en donde, entre otras posibilidades, aparece la de la FPB Deporte hacia el BTDR (DT3). Una docente de Taller reafirma esta idea de continuidad de acuerdo con las peculiaridades de la oferta de cada centro al referirse a la apertura de un grupo de BTDR en base a treinta egresados de la FPB Deporte del mismo centro (DT1). En este caso, la FPB Deporte impulsó al centro educativo a solicitar el BTDR para ofrecer continuidad a esos egresados.

Sin embargo, esta discursividad de continuidad entre propuestas no está libre de tensiones y disputas que se consolidan en torno a los estudiantes. La siguiente cita ofrece un punto de partida respecto a la cuestión planteada:

Porque el FPB tiene que cumplir una función social, no es tanto lo académico, sino la social, ir acompañando un proceso de vida, unas circunstancias. Cuando el alumno no entra formado dentro del EMT se frustra, se va a frustrar y es peor para mí el efecto. En Administración nos pasa mucho más que en Deporte, pero en Administración fracasan prácticamente, yo te diría que el 99% de los alumnos, fracasan cuando ingresan al EMT porque las exigencias de las materias los superan por todos lados. En Deporte, se pueden disimular un poco más. Tenemos igual un alto índice de fracaso, pero porque no está la base. (DO1)

Este docente ubica a la FPB en ese rol de política social, de propuesta pensada para una población en particular, al mismo tiempo que entiende que el BTDR tiene mejores chances que otros bachilleratos de habilitar la no interrupción de las trayectorias, elemento destacado en las

⁴⁰ Este trabajo no investiga en profundidad la FPB Deporte, aspecto que sin duda debilita en parte algunas de las apreciaciones que sobre esta propuesta particular se realizan.

políticas de inclusión al disputar la idea de “trayectorias normales según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados” (Mancebo y Goyeneche 2010, p. 10). En relación con esto último, algunos docentes mencionan, como parte de los elementos que circulan en torno al BTDR, la idea de que es la opción fácil para culminar la EMS: “hay muchos chiquilines que entraron por ese lado porque era una opción fácil entre comillas” (DT1). En referencia a su diálogo con los estudiantes, otro docente expresa: “lo que ellos logran visualizar es que es el bachillerato más fácil” (DO2). Se pone de manifiesto la tensión entre la oportunidad para los sujetos de toda propuesta educativa y la posibilidad de generar rutas paralelas de tránsito educativo en donde el nivel sería menor que en otras opciones. Aspecto que suele atribuirse como una característica de las políticas focalizadas y también se configura como una de las principales tensiones atravesadas por las políticas de inclusión del período progresista (Filardo y Mancebo, 2013).

Uno de los docentes del espacio de Taller expresa:

La mayoría de los que se inscribían en bachillerato [...] venían del FPB, y una diferencia clara, que es triste, pero, bueno, se ve, identificás claramente a veces quién viene del FPB Deporte, esto de que el conocimiento se ve, por el contexto o por cuestiones que no las entenderé, pero se ve, en contextos capaz que más críticos los docentes optan por bajar el nivel educativo y eso cuando entran al bachillerato se identifica claramente, quién viene del Liceo y quién viene del FPB. (DT3)

La docente constata desde su experiencia algunas diferencias en términos de conocimiento entre los estudiantes que asisten al BTDR desde la FPB Deporte y quiénes llegan desde Secundaria, y deja en evidencia, por tanto, las dificultades de quienes llegan de la FPB para transitar la propuesta del Bachillerato. A la vez, la cita expresa la influencia del contexto en la determinación de lo que puede el sujeto de la educación. Martinis (2006b) disputa esta idea al expresar la posibilidad de lo educativo más allá del contexto al reubicar al sujeto de la educación como sujeto de la posibilidad, al reivindicar el rol docente como agente central y la transmisión del legado como derecho; pretende discutir justamente la determinación de los sujetos en contextos de pobreza.

La construcción de políticas educativas en torno a las vulnerabilidades de los sujetos y no en torno a sus posibilidades presenta siempre el riesgo de configurar para ellos formaciones de menor calidad educativa. La FPB Deporte, como gran parte de las políticas de inclusión del período progresista, quedó inscripta en la tensión focal-universal, una política focalizada con pretensión de universalidad (Conde, 2020). El BTDR heredó parte de esta discursividad por haber sido pensado como una propuesta de continuidad con la FPB Deporte en el marco de una

política para el campo de la Educación Física en el CETP-UTU, al tiempo que también se desprendió de algunos de estos sentidos por su inscripción de acuerdo con el perfil de ingreso y egreso de la EMT y su devenir en territorio. Se entiende que el BTDR desplazó la tensión focal-universal en el sentido de universalidad al desprenderse de algunas de las discursividades de la FPB.

Un elemento central a lo largo de este subapartado fue la referencia a la continuidad educativa en el marco de la tensión focal-universal. Como se aborda en el siguiente subapartado, la continuidad educativa adquirió diferentes significaciones de acuerdo con los discursos con los que se articuló. Por otra parte, se tensionó en el marco del BTDR por la formación para el trabajo que esta propuesta contiene.

3.3.4 Las zonas grises (DT2). Continuidad educativa y formación para el trabajo

La continuidad educativa es, sin duda, uno de los significantes más relevantes del período progresista, se presenta en la LGE y emerge discursivamente como referencia en relación con la efectivización del derecho a la educación en el marco de su obligatoriedad hasta culminar la EMS. Particularmente en el CETP-UTU, este signifiante se configura en vínculo y tensión con la formación para el trabajo, aspecto que forma parte de su tradición desde su creación como Escuela de Artes y Oficios.

Este subapartado aborda las discursividades a partir de los dos elementos que componen el perfil de egreso del BTDR, la continuidad educativa y la formación para el trabajo. En un primer momento, desde los aportes de los documentos y actores del contexto de la producción del texto, se identifica un sentido amplio para significar a la continuidad educativa en línea con la LGE y, por otro lado, un sentido restringido a la interna del campo particular de la Educación Física. El sentido restringido es interpretado, a la vez, en dos sentidos, uno que promueve la continuidad a nivel interinstitucional entre la FPB Deporte, el BTDR y el ISEF y otro en el que la continuidad se garantiza dentro del CETP-UTU en contacto con el territorio y se traza desde la FPB Deporte hacia el BTDR y culmina en la Tecnicatura en Recreación.

El segundo momento del subapartado presenta las tensiones en el contexto de producción del texto en la definición del perfil laboral de la formación. Se identifican tres tensiones en torno a la relación entre la continuidad educativa y la formación para el trabajo: la primera se presenta en la dificultad para definir el perfil laboral y su subordinación a la continuidad educativa; la segunda emerge como resultado de la falta de regulación laboral en

el campo de la Educación Física en donde el BTDR aparece como una amenaza; y la tercera se establece con respecto a la Secretaría de Deporte y las federaciones deportivas de acuerdo con cierta inquietud en relación con las posibilidades de inserción laboral de los egresados del BTDR en un campo poco regulado.

El tercer momento retoma la tensión entre la continuidad educativa y la formación para el trabajo desde el contexto de la práctica. La categoría “zonas grises” (DT2) aportada por una docente de Taller emerge como ese lugar de indistinción en el que se inscribe el perfil de egreso del BTDR y sobre todo la formación para el trabajo.

Como primer momento, acerca del texto de la política encontramos alusiones a la continuidad en el acuerdo interinstitucional (ANEP-UDELAR, 2012) y en el expediente del diseño curricular (CETP, 2012a). En el primero se establece un posible punto de partida para indagar la temática; en referencia a los antecedentes, el acuerdo expresa:

Ambas Instituciones. A partir de las diferentes coordinaciones e instancias de trabajo que se están desarrollando en el marco de la Comisión Mixta ANEP- UDELAR, están desarrollando acciones educativas con el fin de promover la continuidad educativa de los jóvenes, así como intervenciones que tienen como objetivo la integración, permanencia y continuidad de los mismos en el sistema Educativo Formal. (CETP-ISEF, 2012, sección “Antecedentes”)

Se encuentra aquí un primer sentido otorgado a la continuidad educativa que se caracteriza como *amplio*, refiere a la presencia e incorporación de jóvenes en el sistema educativo, proponiéndose intervenciones para llevar adelante este objetivo.

En el expediente del diseño curricular del BTDR (CETP, 2012a) se presenta la continuidad educativa, en primer término, en el marco de la EMT, citando al documento de la reformulación 2004 de los Bachilleratos Tecnológicos que pasan a denominarse EMT:

La Educación Media Tecnológica (en adelante EMT) ‘...promueve la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas, sociales que contribuyen al desarrollo integral de los educandos. Permite la adquisición de una cultura tecnológica que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral’, la continuidad educativa y el co-protagonismo ‘...en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional’. (CETP, 2004, citado en CETP, 2012a, sección “Presentación Sintética”)

La mención a la continuidad se presenta en sentido *amplio* dentro del sistema educativo y hacia los estudios terciarios, se establece además un vínculo con el trabajo y la formación para el trabajo. Estos dos elementos configuran el perfil de egreso de la EMT y por tanto del BTDR. En el expediente del diseño curricular se concibe el perfil de egreso de la siguiente forma:

Se entiende que el perfil de egreso del EMT Deporte y Recreación debe posibilitar la continuidad educativa de los estudiantes, así como articular aspectos vinculados al apoyo en la labor de los Técnicos en diferentes deportes, al arbitraje y a la gestión/organización de proyectos deportivos en general y vinculados al deporte y a las propuestas educativas en particular. (CETP, 2012b, sección “Perfil de Egreso”)

Respecto a la continuidad educativa menciona que lo habilita para “continuar sus estudios a Nivel Terciario y/o de Educación Superior en todas aquellas carreras en las cuales no se exige un Bachillerato específico””. (CETP, 2012a, sección “Perfil de Egreso”). El perfil de egreso para el BTDR concibe, por un lado, la continuidad educativa en sentido *amplio*, hacia la educación superior, y por otro, hacia la formación para el campo laboral. Esta última es detallada en el documento en relación con un perfil de asistencia a los técnicos en un rol ubicado desde el *saber hacer* y el *cómo hacer*. En un libro publicado por el CETP-UTU se hace referencia al saber hacer como característico del CETP-UTU, pero se plantea desde una reformulación en la dirección de conceptualizarlo como un hacer pensando.

La tercera generación de la EPT [Educación Profesional y Tecnológica] como articuladora entre ciencia y tecnología, trasciende la fragmentación del conocimiento, dando cuenta de un hacer pensando. Esta concepción implica un currículum que visualiza a la persona como ser integral, superando la visión dicotómica de educar para la ciudadanía o educar para el trabajo, capaz de desarrollar procesos de pensamiento que le permitan aprehender la realidad con la complejidad que esta supone. (Netto, 2013, sección “Prólogo”)

La mirada amplia aborda la continuidad educativa en términos de sistema educativo y tiene como aspiración la permanencia de los estudiantes en el sistema más allá de las orientaciones. Esta discursividad tiene cierta continuidad en los aportes de algunos informantes calificados; la directora del ISEF señala:

Al margen de que sepan de deporte y que tengas una formación para el campo laboral, es importante que terminen sexto, esta cuestión, la continuidad educativa es una cosa clave [...] el pilar fundamental fue la continuidad educativa, la idea de sistema que estaba en la comisión mixta ANEP-UDELAR, la voluntad del diálogo entre instituciones, bajar los muros. (IC4)

La formación en deporte se ubica en un segundo plano en relación con la continuidad en sentido *amplio* en términos de que los estudiantes terminen la educación obligatoria. Una de las docentes del equipo de Coordinación de Cultura Física agrega:

Para todos. Es más, después, también se buscó, no solo el ingreso, sino que el egreso, estos jóvenes pudieran tener un abanico amplio [...] entonces hubo que negociar esas cosas en Nutrición, en Medicina, en otras que no pedían especificidad no pasaba nada, pero en las que sí pedía, hubo que hacer esas negociaciones. (IC7)

Discursivamente reafirma el sentido *amplio* al referir al tránsito hacia la educación superior y a negociaciones para facilitarla. En línea con lo anterior el integrante del equipo de Coordinación de Cultura Física refiere a que es un porcentaje bajo de estudiantes que continúa estudiando Educación Física, y que también se inclinan por los profesorados del IPA⁴¹ o la Facultad de Humanidades.

Hasta aquí se articula una discursividad en torno a la continuidad educativa desde un abordaje de la educación en términos de sistema y trabajo interinstitucional que se posiciona como norte de la política en términos de la permanencia de los estudiantes sin importar el trayecto realizado, y que, al mismo tiempo, se preocupa por la continuidad hacia los estudios terciarios. Se destaca allí las coordinaciones interinstitucionales para facilitar el ingreso a nuevas carreras, como forma de abrir diversas posibilidades en la frontera de la continuidad educativa para los estudiantes y bajar los muros, como una nueva manera progresista de pensar y hacer política pública.

La discursividad en sentido *amplio* se tensionó con una forma de entender la continuidad en sentido *restringido*, así se señala en el marco del acuerdo interinstitucional: “El objeto de este acuerdo de trabajo es facilitar la continuidad educativa de los estudiantes de todos los niveles tomando como eje de referencia el campo de la educación física, el Deporte y la Recreación” (ANEP-UDELAR, 2012, sección “Objeto del Acuerdo”). A este segundo sentido se lo interpreta como *restringido* en tanto se piensa la continuidad desde el campo particular de la educación física, el deporte y la recreación. Este sentido restringido delineado en términos muy generales se configuró para los actores de la producción del texto en otras dos discursividades.

La primera discursividad en sentido *restringido* emerge de algunos de los actores de la producción del texto (Ball, 2002; 2016) que la ubican dentro de la formación en educación física, deporte y recreación al enfatizar que el BTDR se pensó para facilitar la continuidad educativa de los estudiantes egresados de la FPB Deporte, aspecto que, como se analizó en el apartado anterior, en el contexto de la práctica no parece darse con facilidad. Este anudamiento de sentido en torno a la continuidad educativa pretendía, a su vez, abarcar el pasaje desde el BTDR hacia el ISEF. El siguiente fragmento ilustra esa forma de continuidad en sentido *restringido*:

⁴¹ Se refiere al Instituto de Profesores Artigas.

Yo le propongo al director del CETP-UTU hacer toda la continuidad educativa [...] que cuando termináramos el FPB siguiéramos con el eslabón siguiente para el ingreso a las tecnicaturas o al ISEF, el eslabón siguiente no era, entran sin prueba. Quiero aclararlo porque no estuvo nunca, pero sí era la continuidad educativa, que era un discurso fundamental de la Ley de Educación, de los diálogos que teníamos y de por qué habíamos empezado a trabajar juntos. (IC4)

Son varios los informantes que replican aspectos de continuidad *restringida*, se esboza una articulación discursiva que comienza a pensar una continuidad formativa desde la FPB Deporte, pasando por el BTDR e ingresando al ISEF, tanto a las tecnicaturas como a la licenciatura.

La primera tensión importante a esta interpretación de la continuidad educativa en sentido restringido aparece entre el ISEF y el CETP-UTU. Para los actores de la segunda, pensarla *restringida* al campo de la educación física implicaba el ingreso directo al ISEF. “Los dos problemas más importantes que se dieron fueron el gran problema de la limitación de ingreso a ISEF y la promesa —que no sé de dónde salió— que si hacías el Bachillerato en Deporte entrabas directo” (IC4). Por otro parte, uno de los docentes del ISEF expresa:

Nosotros teníamos claro que quien egresara del bachillerato de EMT, ellos pretendían que tuviera el ingreso directo al ISEF, no pareció una idea interesante, pero veníamos con todo ese tema del ingreso, el número, los cupos y creo que la directora de ISEF fundamentó claramente de que era inviable sostener eso. (IC6)

La restricción de ingreso que aún tenía el ISEF y la decisión política de no priorizar a los egresados del BTDR tensionaron la discursividad de la continuidad *restringida*, en tanto, quienes egresaban del BTDR no tuvieron prioridad para el ingreso al ISEF.⁴² El ISEF responde en términos universales, pese a que la propia Universidad no lo hace en todas sus carreras.

La discursividad de la continuidad *restringida* abarcó no solo el pasaje de una carrera o tramo a otro en los diversos niveles del sistema educativo, sino también la coherencia y continuidad en términos de conocimiento.

Trabajamos en la creación de los programas, pero dándole continuidad a los programas que ya habían sido elaborados a partir del FPB. Ese era el tránsito ideal en términos de continuidad educativa, tenía que ver con el FPB y el EMT [...] tengamos en consideración los programas que ya están funcionando en ISEF y entonces sin ese nivel de profundización y con algunos matices, se propusieron, por eso está Fisiología del Ejercicio y Anatomía, se propusieron con contenidos cercanos a los de la Licenciatura en Educación Física. (IC5)

⁴² En otro apartado de la tesis el director del CETP-UTU refería a que esta tensión y la elaboración del BTDR impulsaron el aumento de cupos del propio ISEF.

Se puede ver la intención de acercar en términos de contenidos programáticos y asignaturas las distintas formaciones, teniendo como norte de referencia el recorrido hacia el ISEF.

En el contexto de la política en el territorio se presenta una segunda discursividad de la continuidad educativa en sentido *restringido* que se construye a la interna del CETP-UTU y se traza desde la FPB de Deporte y Recreación, pasando por el BTDR y culminando en la Tecnicatura en Recreación. La siguiente cita expresa esa forma de significar la continuidad:

Se pensó en un contexto, se pensó en el contexto de UTU, qué es lo que nosotros proyectamos de acá a más, qué continuidad educativa queremos, qué le podemos agregar al perfil de egreso del alumno, qué nos puede dar la recreación cuando campamento educativo en ese momento estaba muy fuerte. Y —lo voy a llevar a título personal— yo visualizaba mucha potencialidad dentro de la propia institución. Las escuelas agrarias, por ejemplo, tiene momentos de ocio, los fines de semana, viernes, sábado y domingo no hay nadie, tenemos ¡tremendas! instalaciones [...] Hemos tenido chiquilines que entraron al FPB, hablando de la continuidad y también de esto, del valor del deporte y la recreación, entraron a un FPB, se vieron valorados, estimulados, pasaron a un bachillerato y terminaron siendo técnicos en recreación. (IC1)

Esta discursividad se consolida con el BTDR en funcionamiento, se identifica como un aspecto de la impronta de la política de la Coordinación de Cultura Física en relación con el territorio y las posibilidades en términos de infraestructura del CETP-UTU. La recreación se configura como elemento de coherencia y eje transversal desde la formación en educación media básica a través de la reformulación de la FPB Deporte a FPB Deporte y Recreación, introduciéndose a nivel de educación media superior en la reformulación del BTDR a BTDR y culminando el trayecto a nivel de educación terciaria con la creación posterior de la Tecnicatura en Recreación como forma de garantizar la continuidad educativa a la interna del CETP-UTU.

Como se ha visto al comienzo del subapartado, el segundo elemento del perfil del BTDR refiere a la formación para el trabajo. En este tercer momento, se identifican las principales tensiones con respecto a la formación para el trabajo en los aportes de los actores del contexto de la producción del texto. Se presentan a continuación tres importantes puntos de tensión en torno a la relación entre la continuidad educativa y la formación para el trabajo: la primera se identifica en la dificultad para definir el perfil laboral y su subordinación a la continuidad educativa; la segunda tensión emerge como resultado de la falta de regulación laboral en el campo de la Educación Física en donde el BTDR aparece como una amenaza; y la tercera tensión se establece con respecto a la Secretaría de Deporte y las federaciones deportivas. Estos tres elementos configuran un terreno fértil para producir un vaciamiento de la formación para

el trabajo. En otras palabras, sostenemos como hipótesis que esas tensiones discursivas e imposibilidades de articulación entre la continuidad educativa y la educación para el trabajo, donde se termina priorizando la primera, convierten a la formación para el trabajo en el campo de la educación física, el deporte y la recreación en un significante flotante (Laclau y Mouffe, 1987).

El primer punto de tensión se desprende de la siguiente cita:

Cuando nosotros teníamos coordinadores en territorio se pedía que se hiciera el mayor esfuerzo para vincular a instituciones públicas y privadas, para tener, no una salida laboral definitiva, pero por lo menos que hagan, tengan algunas herramientas como para poder seguir estudiando. (IC1)

La formación para el trabajo aparece como algo incómodo que no logra integrarse a la cadena discursiva y parece esbozarse para remediar la dificultad, que de todas formas, el estudiante tiene continuidad educativa. La integrante del equipo de Planeamiento Educativo expresa:

Uno de los grandes temas era, nosotros damos dos certificaciones, una del nivel educativo, en este caso es bachillerato y la otra es tecnológica porque es bachillerato tecnológico, ¿qué certificación le vamos a dar al egresado de este bachillerato?, ¿cuál va a ser su nicho laboral?, primero eso, y segundo es que en realidad tampoco teníamos una salida de nuestros egresados de forma automática hacia el ISEF, el estudiante del EMT de Deporte sale y entra dentro de la misma bolsa que entran todos los egresados que se anotan con EMS, tampoco teníamos una correlación de continuidad automática. (IC3)

Surgen aquí los dos elementos del perfil de egreso y las disputas en torno al ámbito de inserción laboral y la continuidad en el ISEF; en esta línea aporta una de las docentes del ISEF:

Mirándolo a la distancia [...] los gurises no pudieron entrar a ISEF, no tenía ninguna ventaja por el ingreso a la institución y, además, el título que se les otorgaba también fue otra discusión, egresa del EMT y, y qué tiene, a qué lo habilita y era como una cosa, así como demasiado lavada. (IC5)

Se desprende de las citas las dificultades para la elaboración del perfil en función de la formación para el trabajo y cierta dificultad en la continuidad en sentido *restringido* por la imposibilidad de ingresar directo al ISEF. Esta tensión tiene lazos de conexión con discusiones más amplias en torno a la educación y la formación para el trabajo:

La UTU tiene esa función, y esa fue una de las discusiones cuando el integrante de planeamiento de UTU trajo el tema de la tecnología, es decir, la función en jóvenes tiene que ser insertarlos en el mercado laboral, cuando estamos hablando de gurises que no cumplieron dieciocho años. Por nuestro propio formateo, porque nosotros veníamos de la educación media liceal que tiene otra perspectiva, después la Universidad. Es decir, que a veces cuesta que te pongas en el lugar de quien

está pensando esto. El director del CETP-UTU hubiese eliminado los liceos y hubiese dejado solo el CETP [...], que todo el mundo se ponga a laburar. No es que esté cien por ciento en desacuerdo, pero entiendo que ahí estamos perdiendo una cosa que es riquísima que es la formación universal, que lo que te permite el desarrollo de tu condición humana, no para el trabajo, sino de tu condición para desarrollarte como ser humano, que no solo pasa por el trabajo [...], pero el trabajo en realidad no es una esencia de lo humano, el trabajo asalariado hablo, otra cosa es que trabajes en la huerta de tu casa o que tus hijos te den trabajo, eso es otra cosa, hablo del trabajo asalariado. (IC5)

La discusión de fondo articula al menos tres elementos, por un lado, cierta crítica a la formación para el trabajo asalariado, por otro, una tradición de la educación física, el deporte y la recreación más asociada a la educación secundaria, aunque siempre desde un rol compensador, y, por último, cierta idea de universalidad de la formación humana asociada también con Secundaria. Se reedita la discusión entre la formación manual e intelectual en donde ciertamente a la primera se la instrumentaliza y a la segunda se la presenta como lo universal y lo deseable para un sujeto en ese tramo educativo. El recorrido histórico de la EMT, desde los Bachilleratos Tecnológicos en la Reforma Rama hasta su reformulación en 2004, trae en su discurso un intento por superar esa discusión a través de la articulación de asignaturas generales y tecnológicas ofreciendo en sus perfiles la posibilidad de la continuidad educativa y la formación para el trabajo (Heuguerot, 2012).

Este cruce de tensiones aparece como argumento que dio lugar a que las discursividades sobre la continuidad educativa solaparan aquellas sobre la formación para el trabajo.

El segundo punto de tensión refiere a la regulación del campo laboral en el área de la educación física, el deporte y la recreación:

La UTU prepara para el mundo del trabajo y entrega una certificación, entonces qué le entregamos, porque vos no le podés entregar algo que lo libere a trabajar en cualquier lado, entonces ahí surgió que es un asistente, pero siempre alguien que ayuda a un profesional, no alguien que ejerce un papel protagónico [...] Nosotros, en ese momento, pensamos, no podemos darles una certificación de egreso en educación, ni en educación física, ni en ningún tipo de educación, no es un bachiller en educación, va a ser un bachiller, pero vamos a restringir al deporte y a la recreación. Ahí vamos a tener un problema muy grande, esto se discutió con la Academia, no podíamos bajo ningún concepto que el bachiller tenga esa certificación porque la UTU da certificaciones luego de ese egreso en ¡Educación Física! ¿A qué lo habilita en este país? ¿A estar al frente de qué? El vacío legal que tenemos en esa cuestión. (IC1)

El integrante del equipo de Coordinación de Cultura Física expresa que la falta de legislación laboral en el campo de la educación física, el deporte y la recreación tensiona las

discursividades en relación con el perfil de egreso, en donde otorgar una titulación en Educación o Educación Física generaría conflictos en el campo profesional.

El tercer punto de tensión tiene contacto con el anterior, en tanto la falta de regulación del campo laboral y formativo introduce otros actores del mundo del deporte en la disputa, en esta línea aparecen en el horizonte del contexto de influencia (Ball, 2002; 2016) las federaciones deportivas. La directora del ISEF relata:

Quando vamos a hacer el EMT habían crecido los cursos de técnicos en la Federación de básquetbol, y en fútbol empezaba a ser criterio de la FIFA la formación de técnicos. Fue algo que empezó también en mi gobierno, yo recibí a Cáceres, a plantear que la FIFA indicaba que los países tenían que tener, en las propias federaciones, la formación de técnicos. Entonces, colocar que alguien que saliera de la EMT de Deportes podía trabajar con lo mismo que ponía como primer escalón la Federación de básquetbol no fue bien recibido, hay ahí intereses creados propios del deporte que claramente saltaron [...] eso generó conflicto porque no se jugaron las cartas fuertemente, a mí entender la UTU de colocar perfil de egreso y que la Secretaría mediara con las federaciones, y no se colocó [...] era una forma de que el Estado marcara una continuidad de inserción laboral sumamente interesante para los deportivos, en todo sentido, y que siempre podían formarse un poco más, pero ahí los intereses empezaron a generar ruidos. (IC4)

Si bien el BTDR no otorgaría titulación de técnico, la desregulación del campo da lugar a la inquietud e incomodidad expresada por algunas federaciones por la posible disputa de puestos laborales, de allí sus intenciones de intervenir. El resultado de esta incomodidad expresada, de acuerdo con la directora del ISEF, implicó cierta cautela del CETP-UTU en la delimitación del perfil para no tensionar la relación con la Secretaría y las federaciones.

Uno de los actores docente del ISEF relativiza esta cuestión:

Había que tener mucho cuidado con las federaciones porque las federaciones tienen en muchos casos sus propias formaciones [...] y nosotras no estábamos haciendo ningún tipo de consulta a las federaciones. Por ejemplo, Auxiliar de básquetbol, sí, pero y qué, sin haber consultado a la Federación de básquetbol, y es lo mismo ser auxiliar en básquetbol que ser auxiliar en atletismo [...] Nosotros éramos conscientes que cuando vos das un título de egreso estás habilitando a trabajar en determinados ámbitos, no puede ser una farsa, yo no le puedo decir: 'estas habilitado a trabajar como asistente de básquetbol', cuando después la Federación de básquetbol no te lo va a reconocer [...] por eso te decía no me acordaba ni siquiera como se llamaba, si era auxiliar o si era asistente. (IC5)

Se está aquí frente a una discursividad que presenta un matiz a la dificultad para definir el perfil en tanto no se consultó a las federaciones y estas luego no iban a reconocer a los egresados para, por ejemplo, habilitarlos en sus ámbitos de intervención. Parece estar presente la cuestión concreta de las posibilidades reales de inserción de los egresados más que la disputa

política presentada por la directora del ISEF en términos de la formación deportiva en el ámbito de lo público.

También en el territorio, en el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016), se constata una tensión entre la continuidad educativa y la formación para el trabajo, aunque adquiere ciertas particularidades de acuerdo con la forma de su articulación discursiva. Uno de los docentes de las asignaturas del Espacio Equivalente⁴³ dice:

Al estar en educación media y ser un bachillerato que te habilita a la universidad que es la discusión que tenemos en todas las reuniones y coordinaciones, a veces nos pasa que decís, son alumnos que sentimos que no están preparados para hacer el ISEF, yo tengo uno o dos alumnos que entiendo que están preparados para salir a un estudio terciario, meterse en una facultad o este el propio Instituto Superior de Educación Física, y creo que el resto queda ahí, medio como que atrapado por las ofertas del mercado, que no es una oferta muy atractiva económicamente. (DO3)

El docente reafirma la idea de un perfil laboral que no tiene correlato con una salida laboral de calidad y, por tanto, junto con otros docentes da cuenta de inserciones laborales precarias para los egresados.

En una línea argumentativa similar una docente de Taller expresa:

Me queda como esas zonas grises que no entiendo bien si estoy haciendo como un preuniversitario, pero el perfil de UTU en realidad es como de salida laboral, entonces queda ahí como una parte que no queda muy clara a qué va, estaría bueno capaz que afinar un poco a qué apunta bien ese bachillerato, si va a salida laboral, o qué no, en realidad es simplemente un paso previo a continuar estudios terciarios. (DT2)

Se depende de la cita el valor atribuido a la continuidad educativa pensando en el ISEF y, por otro lado, se coloca cierta duda sobre la posible inserción laboral. Parece que las zonas grises emergen como ese lugar de indistinción del perfil de egreso en donde se insertan muchos de los elementos aquí esbozados.

Las dificultades en torno al perfil de egreso en su relación con el campo laboral llevan a la construcción de una línea discursiva que entiende que la salida laboral no existe: “creo que es una de las pocas que no existe tal salida, no es real al momento de culminar el ciclo” (DT3).

Este elemento es disputado en parte por los aportes de algunos de los estudiantes que encontraron sus primeras experiencias laborales:

El Bachillerato de Deporte me bridó [...] mi primer trabajo, fue en 2016, unas clases de *fitness* para mujeres y más allá de que el perfil o las bases que te brinda el EMT de deporte no sean como muy

⁴³ La EMT tiene dos espacios, uno tecnológico compuesto por las materias específicas de la orientación y uno equivalente compuesto por materias generales.

profundizadas, te da un abanico bastante grande de cuestiones, un poco más organizativas, a nivel de la planificación, cómo hay que planificar, cómo hay que organizar una clase, también a nivel de la experiencia de vivenciar clases, dar clases ahí. Te da una base muy importante para el futuro o para si querés mantenerte en ese lugar. (EE1)

Varios de los estudiantes tuvieron alguna experiencia laboral en el ámbito del deporte y destacan los aportes de la formación del BTDR, sobre todo, de herramientas generales. De todas formas, los estudiantes reconocen que ciertas exigencias de la vida los llevaron a emprender estas experiencias y que no necesariamente tenían toda la preparación que hubiesen querido, elemento que coincide con lo que expresa Porrati (2022) quien refiere a la incerteza respecto a los saberes a transmitir por parte del docente y al lugar a ocupar por el egresado en el campo laboral.

El apartado estableció un recorrido para dar cuenta de lo que uno de los actores docentes de Taller llama *zonas grises* (DT2) en torno al perfil de egreso del BTDR. En ellas aparecen sentidos y disputas en torno a la continuidad educativa como elemento central en los discursos respecto al perfil de egreso y la formación para el trabajo como un elemento flotante que no consigue articularse completamente por diferencias importantes a la hora de establecerlo. Lo político (Mouffe, 2007) expresado en las tensiones y antagonismos emerge discursivamente y desestabiliza sistemáticamente todo orden, al tiempo que habilita otras construcciones discursivas; ejemplo de ello es la formación para el trabajo como significativo flotante, significativo no articulado discursivamente, pero que, en las experiencias laborales de algunos estudiantes, encuentra cierto anudamiento, cierta construcción de sentido que lo enuncia como algo posible. De todas formas, se destaca que el discurso en torno a la continuidad educativa quitó lugar a la discusión acerca de la relación entre educación y trabajo en el campo de las formaciones en educación física, deporte y recreación.

En el siguiente subapartado se abordará la territorialización del BTDR tras la creación de la Coordinación de Cultura Física que comienza a establecer lazos con los docentes. En este contexto se abordarán algunos sentidos respecto a la política en su desenlace en el territorio. Se destaca la incorporación de los RED como una política promovida desde la Coordinación de Cultura Física para impulsar un acercamiento a los territorios.

3.3.5 La impronta territorial del BTDR en el desenlace de la política

En el año 2012 comienza a funcionar el BTDR, esta propuesta ya no tuvo un seguimiento del equipo ISEF-CETP, por tanto, es el propio CETP-UTU a través de la Coordinación de Cultura Física que acompaña su implementación. En ese contexto la política comienza a aterrizar en el territorio, a establecerse, a ser un curso solicitado por las diferentes escuelas técnicas del país. El subapartado reconstruye algunos de los sentidos en torno al desarrollo de la política en territorio. Se destaca, en primer lugar, la gran cobertura territorial que alcanzó la propuesta; en segundo lugar, el surgimiento de los profesores RED como política que acompañó el desenlace de la propuesta en el territorio; y, por último, la relación particular que comienzan a generar los estudiantes del BTDR con la comunidad y la Institución.

En primer lugar, de acuerdo con los aportes de las tablas 1 y 2 del Marco Teórico, la propuesta del BTDR provocó un crecimiento matricular muy importante en un corto período de tiempo pues resultó una propuesta demandada; a su vez, como se muestra en la Tabla 5, la diversificación de la propuesta en el CETP-UTU logró universalizar el acceso, alcanzando rápidamente presencia en todo el país.

Tabla 5. Cantidad de grupos, departamentos y escuelas técnica que ofrecen la formación

Año	Grupos	Departamentos	Escuelas Técnicas
2012			
2013	33	12	18
2014	87	18	33
2015	145	19	46
2016	187	19	50
2017	214	19	54
2018	229	19	56
2019	257	19	60
2020	264	19	58

Elaboración propia en base a datos obtenidos del departamento de estadística de la DGETP

En solo tres años la propuesta se extiende a todos los departamentos del país e incrementa año a año la cantidad de grupos y escuelas técnicas en las que se pasa a dictar el curso. Uno de los integrantes del equipo de Coordinación de Cultura Física describe este proceso de expansión con las siguientes palabras:

Fue una explosión a nivel nacional, en los departamentos, en localidades, que la escuela de Belén, de Salto te lo pida, que te lo pida Fraile Muerto, lugares recónditos. Tienen Bachillerato en Deporte y lo piden, había una demanda de chiquilines tremendo, y esos chiquilines después tenían vínculo con la sociedad y tenían protagonismo dentro del centro educativo y estaban contenidos. El

Bachillerato en Deporte pasó a ser dentro de todos los bachilleratos del país uno de los de mayor sostenibilidad de los estudiantes. (IC1)

La cita expresa parte de lo que se puede ver en la Tabla 5, pero agrega esa peculiaridad de lo que implica la expansión de la propuesta a nivel nacional a lugares recónditos. Por otro lado, se comienza a delinear otro de los aspectos de la territorialidad de la propuesta, el vínculo de los estudiantes con el centro y la comunidad.

En segundo lugar, en el marco de la elaboración de los lineamientos políticos de la Coordinación de Cultura Física, surge la necesidad de mayor contacto con los territorios; en ese sentido, el integrante del equipo de Coordinación de Cultura Física señala: “Ahí me di cuenta que había que acercarse a los territorios de distintos lados, que había que acercarse a los docentes, que había que generar propuestas” (IC1). Emerge entonces el rol de un profesor que articule en territorio:

Como Secundaria tenía, había un antecedente de que era importante esta gestión, este de territorio, se pide a los Consejeros, se argumenta el porqué, se piden pocas horas en un principio, eran cinco horas semanales y se aceptan. (IC7)

Se toma la experiencia de Secundaria donde se había implementado el rol de PAZ y se crean los cargos de RED que en 2012 comienzan a tener presencia en territorio.

Tenía que haber gestores en territorio, para conocer esas realidades y empezar entre todos a construir la propuesta. Entonces ahí nos dimos cuenta de que había necesidad de espacio, necesidades de material, ese gestor que nos fuera poniendo el día a día de lo que necesitaba ese departamento. (IC7)

En ese trabajo cotidiano de contacto con el territorio, los RED se ubicaban como “el nexo entre las direcciones escolares de los docentes y la Coordinación de Cultura Física que después se transformó en Inspección” (IC7), además de participar en un conjunto de actividades pautadas por la Coordinación de Cultura Física:

Había también como un calendario de actividades, al principio de año una sala obligatoria donde nos juntábamos todos los referentes, todos los que teníamos la gestión docencia indirecta con la Inspección y planificábamos el año. (IC7)

Los RED estaban distribuidos a lo largo del país y como parte de su trabajo coordinaban y dialogaban con direcciones y docentes en cada departamento:

Colonia, por ejemplo, que es un departamento grande, tiene varias UTU, y muy distanciadas una de otra, entonces no era que el referente tenía que ir, porque no tenía locomoción, entonces era contacto telefónico, email, todos los medios de comunicación. El docente, ese referente tenía que estar informado de lo que estaba pasando y dar una solución y si no la encontraba, ahí el vínculo era con nosotros, y la verdad que pasaba eso. Por más distanciados que estuvieran, no sé, Nueva Palmira y

Colonia del Sacramento, el profe sabía lo que pasaba en Nueva Palmira, tenía un vínculo porque era reconocido, era un personaje reconocido por las direcciones, por las inspecciones regionales que tiene UTU, por las inspecciones de asignatura. (IC7).

Si bien se aclara que no necesariamente se acercaban todo el tiempo a cada institución, estaba, atentos a las necesidades en cada caso. El RED se configura como un cargo intermedio entre la Coordinación de Cultura Física y los actores en territorio, en un rol de nexo y de ayuda. La demanda de los RED creció y acompañó el rápido crecimiento y expansión del BTDR, la FPB Deporte y Recreación y el resto de las propuestas en el campo de la Educación Física. El integrante de la Coordinación de Cultura Física menciona que el cargo de RED fue creciendo en su carga horaria, de cinco a un máximo de dieciséis horas, puesto que “esa función era clave en territorio” (IC1). Durante el progresismo, la territorialidad se tornó un elemento central para pensar la política educativa, allí la participación y la comunidad fueron los significantes predominantes en su consolidación discursiva como punto nodal (Paleso, 2023). La Educación Física acompañó su gran crecimiento en términos de presencia en el sistema educativo con cargos de articulación en territorio (Dogliotti y Páez, 2024) en detrimento de cargos de corte inspectivo. En función de estos vínculos con el territorio y en el marco de algunos salas y congresos que realiza la Coordinación de Cultura Física con sus docentes, se decide en 2012 cambiar el nombre de la propuesta, allí se adiciona la *recreación* en la denominación y como contenido en el programa del Taller de segundo año.⁴⁴

Por último, a raíz de estos cambios se produce un vínculo distinto entre los estudiantes de la propuesta con la institución y la comunidad según el Coordinador de Cultura Física.

Entonces ahí aparecen los campamentos, aparecen los chiquilines de los bachilleratos haciendo actividades a nivel nacional, trabajando con las intendencias, con la comunidad, haciendo el festejo del Día de la Educación, del Día del Niño, entonces conviviendo con la sociedad desde otro lugar. (IC1)

De acuerdo con los actores, el cambio en la denominación dinamizó la formación y otorgó un lugar protagónico a los estudiantes en espacios fuera del aula: algunas instituciones como Primaria para realizar las prácticas, clubes de abuelos, clubes privados y espacios de la comunidad en general. “Inclusive hicimos algunos convenios con Primaria de que los chiquilines puedan entrar a la escuela a hacer sus actividades, sus prácticas” (IC7). Este aspecto coloca a los estudiantes de la propuesta en un lugar particular: “El bachillerato en la localidad

⁴⁴ Este aspecto es desarrollado como más detenimiento en el Capítulo 4, en donde se analiza entre otros elementos el proceso de diseño curricular.

'era', los chiquilines del bachillerato, su importancia, su relevancia a nivel social” (IC1). La propuesta del Bachillerato impulsa una gran apertura del centro educativo hacia la comunidad cuando se adiciona la recreación a su contenido curricular,⁴⁵ al tiempo que se reconoce al sujeto que aprende al valorizar sus experiencias volcadas hacia el centro educativo y la comunidad.

En el contexto de la práctica, el esfuerzo de docentes, estudiantes y la comunidad educativa permite a los estudiantes tener ciertas experiencias en donde ponen en juego los aprendizajes de su formación, haciendo que la formación para el trabajo que había sido identificada como un significante flotante en el apartado anterior, se articule parcialmente en un conjunto de sentidos construidos en el plano local. Nuevamente, lo que la política no logró enunciar encuentra algunas respuestas en lo político, en el espacio concreto de la práctica, en donde, pese a las dudas sobre el rol,⁴⁶ los estudiantes realizan intervenciones desde un lugar práctico-organizativo brindando experiencias recreativas y deportivas a otros, fortaleciendo los vínculos institucionales y comunitarios.

El BTDR representó una expansión territorial importante, en tres años llegó a todos los departamentos del país y a más de 250 escuelas técnicas. En el marco de las políticas de corte territorial impulsadas por la Coordinación de Cultura Física, se crea el cargo de RED que operó como un rol clave no solo desde el contacto con todo el país y con cada inspección, institución, dirección y docentes, sino también como participante importante en la elaboración y reelaboración de los caminos de la política en territorio. Por otra parte, el vuelco del centro hacia la comunidad es atribuido a la adición de la recreación en la denominación y contenidos curriculares de la propuesta, aspecto acordado con los docentes en el Congreso del año 2012. El conjunto de elementos analizados expresa el carácter territorial que adquirió la propuesta particularmente en el campo de la Educación Física (Dogliotti y Páez, 2024), al enmarcarse en un período en donde se prestó especial atención a este significante que logró “articular distintas dimensiones de las demandas sociales” (Paleso, 2023, p. 223).

En el siguiente y último apartado del capítulo, se analizan los sentidos y disputas atribuidos a la BTDR en tanto propuesta educativa y se identifican los énfasis puestos por los distintos actores a lo largo de la trayectoria de la política educativa.

⁴⁵ Sin embargo, no es posible comparar este elemento con la propuesta inicial puesto que la primera generación en su segundo año ya inicia la propuesta programática con esta reformulación.

⁴⁶ En el trabajo de Porrati se destaca “la dificultad de proyección, o generación de experiencias en temas puntuales del accionar del auxiliar técnico en el ámbito laboral pues al existir una incerteza tanto en el lugar a ocupar, en los saberes necesarios para ese espacio laboral e incluso, la falta de seguimiento institucional/académico del egreso en la sociedad, se genera una interpretación muy próxima hacia la idea de la labor de la enseñanza (2022, p. 116).

3.4 A modo de cierre: las articulaciones discursivas detrás de *la buena política*

En el APD un significante se torna vacío (Montero, 2012) cuando logra hegemonizar los discursos estableciendo la lógica de las equivalencias, reduciendo al mínimo las diferencias y consolidando una formación discursiva (Laclau y Mouffe, 1987). Hay un significante que se repite en la mirada de la amplia mayoría de los actores entrevistados que refiere al BTDR como una propuesta *buena y positiva*. Se destacan cuatro equivalencias principales, identificadas a lo largo del capítulo y que retomaremos brevemente, estas relacionan aspectos afirmativos de la propuesta tales como que es “buena” o “positiva” y los siguientes sentidos: el crecimiento de la matrícula, la diversificación, el interés y la motivación, la continuidad educativa y la salida laboral. Se presentan una colección de extractos de entrevista que tornan hegemónica la significación del BTDR como algo bueno y positivo.

Me parece que la política fue una buena política educativa. (IC4); que potencialmente como yo te dije no tenía techo (IC6); Yo creo que es un acierto, totalmente, totalmente (DO1); En principio me parece una propuesta de los más correcta y de lo más necesaria (DO2); Es interesante y es necesaria (DO2); Creo que primero está bueno la orientación (DO3); Yo lo veo excelente, para mí el bachillerato en deporte tiene que estar, es una opción diferente (D04); Me parece una propuesta sumamente enriquecedora (DT1); Es una orientación que es motivante (DT3); Una propuesta educativa muy relevante a la hora de plantear una formación (DT4); yo creo que es muy buena, la verdad. (EE1); Creo que esta bueno, creo que aporta en muchas cosas. (EE2); Es una propuesta que está buena. (EE2); Y me parece que es una buena propuesta. (EE3); Ah, para mí es muy buena, es muy completo (EE5).

Aparece repetidamente la valoración *positiva*, lo *bueno* de la política en diferentes expresiones; justamente, los significantes vacíos se caracterizan por ese rol “condensador y articulador” (Montero, 2012 p. 5).

La primera equivalencia sugiere la idea de lo positivo de la política por el éxito matricular: “y bueno, y fue un éxito total, fíjate que el número de estudiantes que llegó a tener” (IC2). Esta forma de evaluar la política responde a la evaluación tradicional en donde el éxito se mide en términos cuantitativos, también evidencia la preminencia e intromisión de la mirada estadística sobre ella. Es *buena* porque es exitosa y es *exitosa* porque tiene muchos estudiantes, esto se aprecia en la siguiente cita: “Yo creo que es un acierto. Y lo demuestra en la matrícula, lo demuestra totalmente la matrícula” (DO1).

La segunda equivalencia discursiva articula la buena propuesta con la diversificación al garantizar la continuidad educativa y el derecho a la educación, elemento desarrollado en el apartado 3.3.2.

Me parecía que cuantas más alternativas tuviesen los gurises en términos generales para estudiar y para engancharse estaba bueno, más allá del EMT en Deporte en sí mismo, que hubiese otras alternativas, si la estrategia era mantener a los gurises dentro del sistema educativo me parecía que estaba bien. (IC5)

La mención al BTDR se hace en términos de alternativa y en términos de opción para la permanencia en el sistema educativo. Implícitamente se identifica la diversificación con la estrategia para evitar la desvinculación.⁴⁷

La tercera equivalencia operada se articula en torno a las aspiraciones, el interés y la motivación como las palabras utilizadas en términos argumentales para fundamentar el carácter positivo de la política. Un docente de asignatura del Espacio Equivalente expresa:

Creo que primero está bueno la orientación, ya que estamos en una cultura muy deportiva, y sobre todo futbolera, es un gran atractivo para los alumnos cuando terminan el ciclo básico elegir algo que esté cercano a su motivación y hay un denominador de alumnos que eligen el deporte, principalmente vinculado con el fútbol, pero que tienen este interés y motivación por el deporte. (DO3)

La equivalencia articula motivación e interés con la buena política, aspecto que algunos actores entienden que lleva al éxito matricular de la propuesta. Emerge aquí la cuestión del sujeto en posición de aprender. Desde principio del siglo XX, el movimiento escolanovista colocó en la discusión pedagógica estas cuestiones, desde allí que las ideas de motivación e interés se presentan en los debates pedagógicos (Caruso, 2001), en muchos casos con una mirada psicológica del sujeto que aprende y con un discurso que borra el lugar de los docentes y del conocimiento a transmitir. Sin embargo, en el marco de la necesaria efectivización del derecho a la educación, acercar las aspiraciones de los estudiantes y las propuestas formativas tensiona esa perspectiva. Para el campo educativo se plantea una tensión que quizá no tiene resolución, la que se constituye entre lo que el sujeto quiere, lo que lo moviliza y lo que la política educativa le ofrece o le impone, una tensión entre lo particular y lo general, entre lo heterogéneo de cada sujeto y el nivel de homogeneidad que pretende cada sistema o la sociedad.

La cuarta equivalencia se presenta con respecto a los elementos del perfil de egreso, se refiere aquí a la continuidad educativa y la formación para el trabajo, elementos analizados en

⁴⁷ En el marco teórico se mostró la importante diversificación de las propuestas de Educación Media Tecnológica en el período progresista dentro del cual surgieron varias propuestas de EMT nuevas además del BTDR

el apartado 3.3.4. En este caso se articula en una cadena de sentido la idea de que es una buena política porque favorece la continuidad educativa y, en algunos casos, se destaca que ofrece formación para el campo laboral. En la siguiente cita se aprecia la equivalencia respecto a la continuidad educativa:

Lo vi como una propuesta educativa muy relevante a la hora de plantear una formación [...] el interés de la continuidad educativa, creo que fortalece esta propuesta a que ingresen estudiantes que capaz que no se sienten interesados por un trayecto de nivel terciario, y entonces garantiza por lo menos una continuidad hasta una formación universal para todos y eso para mí es lo relevante del bachillerato. (DT4)

El aporte sugiere que lo relevante de la propuesta es ofrecer continuidad al tiempo que fortalecer la finalización de la EMS de todos los estudiantes. En esa misma línea, un estudiante dice: “Y me parece que es una buena propuesta, porque tiene también como para poder, si no querés seguir por el lado de recreación y deporte, para hacer profesorado” (EE3). El estudiante valora como “buena propuesta” porque brinda continuidad en vista a estudios terciarios. En referencia al otro elemento del perfil, algunos extractos remiten a la formación laboral como lo *bueno* de la política: “está bueno en el sentido de que te da como una salida laboral” (EE2). En el subapartado 3.3.4 emergía la formación laboral como significante flotante, en tanto no lograba articularse discursivamente. Varios de los estudiantes entrevistados destacaban sus primeras experiencias laborales gracias a la formación, mientras que los docentes describían la dificultad e incluso la imposibilidad de la inserción laboral de los egresados.

El apartado permitió visualizar las equivalencias operadas a modo de sentidos que se entrelazaron para argumentar en favor del BTDR, equivalencias que, evidentemente, no logran suturar completamente la discursividad pues la hegemonizan al detener parcialmente el flujo de las diferencias. Propuesta exitosa en términos matriculares, propuesta que diversifica las opciones de elección, que es motivadora y recoge el interés de los estudiantes, formación que ofrece continuidad educativa hacia los estudios terciarios y que, además, ofrece formación para el trabajo. Todos estos elementos forman parte de las significaciones detrás de la *buena propuesta*. Ciertamente, varios de estos elementos han sido analizados a lo largo del apartado en torno a su particular configuración en el marco del BTDR, destacándose en varios de ellos las relaciones con una discursividad más general derivada de un contexto particular, un escenario de participación en el marco, principalmente, de un conjunto de articulaciones institucionales derivadas de la LGE. El BTDR logró parcialmente constituir en torno de sí un significante vacío, generó consenso respecto al presentarse como una propuesta *buen* y *positiva*.

4. TENSIONES Y DISPUTAS EN EL DEVENIR DEL CURRÍCULO DEL BTDR

Introducción: el *tetris* (DO3) curricular

Según De Alba:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (1998, p. 4-5)

Esta forma particular de entender el currículo habilita una mirada compleja y amplia que dialoga con la perspectiva seleccionada en torno al APD. En este marco, el currículo es entendido como síntesis cultural que contiene en su interior diversas luchas discursivas, que se constituye en torno a ciertas estructuras, pero también la contingencia, el devenir, puesto que es inminentemente histórico, social y político. Todos estos elementos se entrelazan sin perder de vista la relación entre lo estructural y el devenir, lo que implica abordar los puntos de vista de los diversos actores —tanto del contexto de la elaboración del texto como de la práctica— respecto del currículo del BTDR en el marco de la política educativa de un país. En esa línea Dussel señala: “Pensando en la cultura común, considero importante defender el valor del curriculum como documento público que organiza una cultura común, incluso reconociendo todas las críticas que pueden hacersele” (Dussel, 2020, p. 144).

Para el BTDR, además del acuerdo interinstitucional al que se ha referido en varias oportunidades, existen dos documentos del año 2012 asociados a su elaboración, uno recoge el recorrido administrativo del diseño curricular desde noviembre de 2011 a febrero de 2012 (CETP-UTU, 2012a) y el otro es una resolución que aprueba modificaciones al documento anterior, de noviembre de 2012 (CETP-UTU, 2012b). Ambos son expedientes que remiten al proceso de diseño curricular o a modificaciones posteriores. Sumado a estos documentos se encuentran los veintinueve programas de asignatura y las voces de los implicados en el devenir de la política, entrevistas a informantes calificados, docentes y estudiante en territorio.

En esta Introducción se presenta la estructura general del diseño curricular⁴⁸ en su versión final que se identifica como el registro de la política. Todo el capítulo, pero en particular los dos primeros subapartados, abordan este diseño.

En el marco del trabajo interinstitucional se llevaron a cabo varias reuniones en las que se elaboró parte de la estructura curricular. Cuando la resolución sobre el diseño curricular (CETP, 2012b) hace referencia al trabajo interinstitucional expresa que el grupo conformado estuvo abocado al co-diseño de la propuesta y al “diseño de los contenidos programáticos del componente tecnológico de la Educación Media Tecnológica en Deporte y Recreación” (CETP-UTU, 2012b, sección “Presentación”). Por ello es por lo que la construcción curricular del BTDR desborda las atribuciones que el equipo de trabajo interinstitucional tuvo, dejando así un espacio para el ingreso de otros actores y otras articulaciones discursivas.

El BTDR se enmarca en la EMT, desde 2004 tiene una estructura establecida que indica una cantidad de horas para cada año de curso y una carga horaria de asignaturas del Espacio Equivalente y Tecnológico. El primer espacio es común al resto de las orientaciones de la EMT y el segundo reúne un conjunto de asignaturas específicas; allí se encuentra el o los talleres y los espacios más significativos en cada orientación. La EMT contiene dos espacios más, uno optativo y otro descentralizado respecto de los cuales no se tiene conocimiento de que efectivamente estén en funcionamiento en los centros educativos. En la Tabla 6 se identifican los distintos espacios y sus asignaturas correspondientes, cuadro que se corresponde con la versión final de la propuesta presente en la reformulación (CETP, 2012a).

Tabla 6. Estructura curricular final del BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel

Espacio	Asignatura	1 ^{er} año	2 ^{do} año	3 ^{er} año
Espacio curricular de Equivalencia	Análisis y producción de texto	3 h	3 h	
	Ciencias Sociales. Historia	3 h		
	Ciencias Sociales. Economía		3 h	
	Ciencias Sociales. Sociología			3 h
	Filosofía			3 h
	Inglés	3 h	3 h	3 h
	Matemática	4 h	4 h	4 h
	Biología y anatomía humana	4 h		

⁴⁸ Esta se corresponde con la versión final de la propuesta presente en el documento de la reformulación de noviembre de 2012 (CETP, 2012b), a lo largo de los subapartados se identifican tres versiones previas a esta.

Espacio Curricular Tecnológico	Fisiología funcional y del ejercicio		2 h	
	Química		3 h	
	Física			3 h
	Biomecánica			2 h
	Introducción a la didáctica y la metodología del Deporte		2 h	
	Psicología del Deporte			2 h
	Estadística			2 h
	Informática	2 h	2 h	
	Primeros Auxilios		2 h	2 h
	Gestión y proyectos	2 h	2 h	2 h
	Taller de Deporte y Recreación	16 h	2 h	2 h
Espacio curricular Optativo		4 h	4 h	4 h
Espacio Curricular Descentralizado		2 h	2 h	2 h

Fuente: Elaboración propia en base a CETP (2012b, sección “Esquema Curricular”)

Las doce asignaturas del componente Tecnológico son las que tuvo encomendado seleccionar el equipo de trabajo CETP-ISEF, además de escribir los programas de los tres talleres y el de Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte (IC1; IC3; IC5; IC6; IC7). El expediente del diseño curricular (CETP, 2012a) contiene el proceso de construcción curricular y sus trámites administrativos en el CETP-UTU, se identifican en este documento tres versiones diferentes del diseño curricular.⁴⁹

La estructura de apartados contenida en las diferentes versiones del diseño se organiza de acuerdo con los siguientes puntos: Presentación, Fundamentación, Población Objetivo, Marco Curricular, Esquema de Asignaturas, Enfoque Metodológico, Evaluación, Perfil de Egreso y Bibliografía. Entre versiones los cambios son pequeños en la mayoría de los apartados, aunque como se aprecia en siguientes subapartados algunos son muy significativos en el devenir de la propuesta.

En este capítulo se aborda la configuración curricular particular que adquiere el BTDR. Se analizan las disputas de sentido en el proceso de articulación en el contexto de la producción

⁴⁹ Las tres versiones identificadas en este documento son anteriores al documento de la reformulación (CETP, 2012b).

del texto curricular y en el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016). Se intenta capturar la dimensión de lo político en la política (Mouffe, 2007), el devenir curricular antes y después de haber sido producido textualmente; las luchas, las disputas, los acuerdos y las imposiciones son elementos centrales en la producción del texto y de la práctica.

El primer apartado y sus subapartados identifican los principales acuerdos, disputas, continuidades y rupturas detrás de la versión final del diseño curricular. Busca presentar algunas de las lógicas detrás del *tetris* curricular —llamado así por el informante (D03)—, en la selección de asignaturas, la escritura de los programas y el enfoque de estos últimos. Se presenta la configuración curricular como *ecléctica* en tanto incorpora elementos de diversa índole.

El segundo apartado del capítulo se introduce en los aportes de los docentes en territorio y en los programas de Taller de Deporte y Recreación. En este apartado y sus subapartados se identifican alteraciones a la forma escolar, particularmente respecto al espacio, el tiempo, la organización del taller y la relación educativa. Alteraciones que disputan la homogeneidad característica de los sistemas educativos.

El tercer apartado y sus subapartados analiza las construcciones discursivas en torno al deporte y la recreación como contenidos centrales de la propuesta.

4.1 Sentidos y disputas en la selección de las asignaturas

La hipótesis de este apartado sostiene que, detrás de la versión final del diseño presente en la Tabla 5, hay una configuración curricular a modo de *tetris* (D03) constituida por multiplicidad de factores que interaccionan dando lugar a acuerdos, disputas, continuidades y rupturas. Esto deriva en cierto carácter *ecléctico*⁵⁰ para el currículo del BTDR. El conjunto de apartados busca presentar algunas de las lógicas detrás del *tetris* curricular, mostrar el juego de lo político, particularmente en la selección de asignaturas, la fundamentación de cada una de ellas y la elaboración de sus programas. La política interinstitucional es subvertida y tensionada —desde los documentos y actores— por los juegos de lo político, tanto a la interna de ella como desde los márgenes, en los lugares en donde el acuerdo interinstitucional no operó. Este apartado cuenta con dos subapartados, en el primero se analizan los principales cambios de

⁵⁰ La forma compleja de conceptualizar el currículum a la que refiere De Alba en el cruce con la caracterización del texto de la política de Ball nos llevó a la idea de eclecticismo. Una de sus acepciones en el diccionario dice: “Actitud o tendencia caracterizadas por conciliar ideas o elementos de distintos tipos y procedencias” (RAE, 2019). Se entiende que en gran medida los currículums articulan elementos muy diversos.

asignaturas operados en el proceso de construcción de la propuesta a nivel de los sucesivos diseños curriculares. Estos cambios habilitan a que, en el segundo subapartado, se analicen algunas de las construcciones discursivas y disputas detrás de los cambios de asignaturas de acuerdo con los aportes de los informantes calificados, actores del contexto de la producción del texto.

4.1.1 La selección de asignaturas

Con anterioridad a la versión final presente en la Tabla 6, la propuesta del BTDR tuvo tres versiones de su esquema de asignaturas. De acuerdo con los aportes de los informantes calificados, existieron diálogos y discusiones en torno a la selección particular que se fue delineando en las sucesivas versiones. En este subapartado se describen los sucesivos esquemas de asignaturas y sus principales movimientos. En el expediente del diseño curricular (2012a) aparece la primera versión del esquema de asignatura tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 7. Primera versión de la estructura curricular del BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel

Espacio	Asignatura	1 ^{er} año		2 ^{do} año		3 ^{er} año	
		I	II	I	II	I	II
Espacio curricular de Equivalencia	Análisis y producción de texto	3 h	3 h	3 h	3 h		
	Ciencias Sociales e Historia	3 h	3 h				
	Ciencias Sociales y Sociología	3 h					
	Filosofía					3 h	3 h
	Portugués	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h
	Matemática	3 h	3 h	3 h	3 h		
Espacio Curricular Tecnológico	Biología	3 h	3 h				
	Física			3 h	3 h		
	Química					3 h	3 h
	Historia del Deporte			2 h	2 h		
	Sociología del Deporte		3 h				
	Psicología del Deporte			3 h			
	Estadística					3 h	3 h
	Anatomía y Fisiología Funcional	3 h	3 h				
	Didáctica General del Deporte					3 h	3 h

	Pedagogía General del Deporte			2 h	2 h		
	Primeros Auxilios			2 h	2 h	2 h	2 h
	Fisiología del Ejercicio				3 h		
	Gestión y Proyectos					3 h	3 h
	Arbitraje (Fútbol)			2 h	2 h		
	Biomecánica					3 h	3 h
	Taller de Deporte	16 h	16 h	13 h	13h	12 h	12 h
Espacio curricular Optativo	Scouting	2 h		2 h		2 h	
	Arbitraje de Deportes Específicos						
	Profundización en Primeros Auxilios						
Espacio Curricular Descentralizado	Opciones formativas definidas por el centro			2 h		2 h	

Elaboración propia en base a expediente de diseño curricular (2012a)

Algunas de las asignaturas que están presentes en esta versión, luego, no formaron parte de la estructura definitiva. Las asignaturas que desaparecen, se transforman o se fusionan en las siguientes versiones son: Portugués como parte del Espacio Equivalente, Historia del Deporte, Didáctica General del Deporte, Pedagogía General del Deporte, Sociología del Deporte y Arbitraje (fútbol) como parte del Espacio Tecnológico y Scouting y Arbitraje de Deporte Específico y Profundización en Primeros Auxilios en el Espacio Curricular optativo. En la Tabla 8 se muestra la segunda versión del esquema de asignaturas.

Tabla 8. Segunda versión de la estructura curricular BTDR. Asignaturas y cantidad de horas según nivel

Espacio	Asignatura	1 ^{er} año			2 ^{do} año			3 ^{er} año		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Espacio curricular de Equivalencia	Análisis y producción de texto	3 h			3 h					
	Ciencias Sociales e Historia			3 h						
	Ciencias Sociales y Sociología						3 h			
	Filosofía									3 h
	Portugués	3 h			3			3 h		
	Matemática		3 h			3 h				
Espacio Curricular Tecnológico	Biología y Anatomía Humana		4 h							
	Fisiología Funcional y del Ejercicio					2 h				

	Física								3 h	
	Química					3 h				
	Biomecánica				2	2 h				
	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte						2 h			
	Psicología del Deporte									2 h
	Estadística								3 h	
	Informática	2 h			2 h			2 h		
	Primeros Auxilios					2 h			2 h	
	Gestión y Proyectos	2 h			2 h			3 h		
	Arbitraje y Reglamento								2 h	
	Taller de Deporte		16 h			12 h			12 h	
Espacio curricular Optativo	Elección entre veinte opciones de diverso tipo	4 h			4 h			4 h		
Espacio Curricular Descentralizado	Opciones formativas definidas por el centro	2 h			2 h			2 h		

Elaboración propia en base a expediente de diseño curricular (2012a)

De acuerdo con lo que se aportó en las tablas 7 y 8 en el Espacio Equivalente el único cambio es que Ciencias Sociales y Sociología pasa a ser anual con tres horas semanales. En el Espacio Tecnológico, a la asignatura Fisiología Funcional se le quita Anatomía que se incorpora a Biología, al tiempo que se la fusiona con Fisiología del Ejercicio pasando a llamarse Fisiología Funcional y del Ejercicio con tres horas semanales. Biología pasa a denominarse Biología y Anatomía Humana y aumenta una hora su carga horaria. Aparece como asignatura Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte con dos horas en segundo año, esta asignatura parece ser la síntesis de Didáctica General del Deporte y Pedagogía General del Deporte, entre ambas tenían cinco horas en el esquema de la Tabla 7 y desaparecen en el de la Tabla 8. Se adiciona Informática como asignatura con dos horas en cada uno de los tres años. La asignatura Gestión y Proyectos suma cuatro horas, dos en primero y dos en segundo año. Arbitraje (Fútbol) pasa a llamarse Arbitraje y Reglamento y sus horas pasan de segundo a tercer año. En el Espacio Curricular optativo desaparece Scouting, Arbitraje de Deportes Específicos y Profundización en Primeros Auxilios y aparecen veinte opciones de diversa índole, pero poco específicas del ámbito deportivo. La última versión del documento que remite a la aprobación definitiva en

primera instancia⁵¹ coincide en el diseño curricular con la versión dos (Tabla 8). Allí queda reflejado que la selección de asignaturas fue dialogada en la comisión de trabajo del ISEF-CETP, que se expresa en la siguiente cita:

Se eleva la E.M.T Deporte Plan 2004 que luce de foja 16 a 25, se adjunta el Esquema Curricular a foja 26. Se informa que se mantuvo reuniones con los integrantes de la comisión CETP-UTU/ISEF en las cuales se realizaron modificaciones y ajustes al diseño. (CETP. 2012a)

El primer año de curso se realizó de acuerdo con este esquema de asignaturas, es en noviembre de 2012 que se reformula la propuesta según el esquema de la Tabla 6. En esa reformulación (CETP, 2012b), la Inspección de Inglés pide la sustitución de la asignatura Portugués por la de Inglés para equipararla a los otros EMT. Por otro lado, la Inspección de Matemática solicita aumentar la carga horaria de la asignatura a cuatro horas en todos los años, al tiempo que la Coordinación de Cultura Física aboga por adicionar un componente de recreación en la denominación y contenido de la propuesta bajo el argumento de que esa área no estaba representada (CETP, 2012b). El documento expresa que se le informó al ISEF y que este no presentó objeciones respecto a las modificaciones. En esta reformulación aparece como asignatura del Espacio Equivalente Ciencias Sociales y Economía con tres horas en el segundo año; con relación a esto último no hay mención en el pedido de reformulación, simplemente emerge en el cuadro de asignaturas. Sucede también que la asignatura Arbitraje y Reglamento desaparece del diseño e Informática pierde su carga horaria en el tercer año.

4.1.2 Las disputas en los cambios de asignaturas

En el presente subapartado se articulan algunos de las construcciones discursivas y disputas respecto a las modificaciones sufridas en base a las expresiones de los informantes calificados, sobre todo, respecto a los cambios más importantes en el cuadro de asignaturas. Algunos de estos cambios se dan dentro del expediente del diseño curricular (CETP, 2012a) y otros nacen a raíz de la reformulación (CETP, 2012b).

Una de las asignaturas en disputa fue Portugués que en la reformulación se quitó por iniciativa de la Inspección de Inglés. Varios de los actores sugieren que la eliminación de la

⁵¹ Última versión en el expediente del diseño curricular (CETP, 2012a), esta versión es anterior a la reformulación (CETP, 2012b) de noviembre de 2012 llamada en este trabajo versión final, desarrollada en la tabla 6.

asignatura fue una pérdida para la propuesta puesto que el aporte a la formación estaba fuertemente fundamentado:

Una cosa que el ISEF puso muy fuerte y creo que después cambiaron fue que tuvieran Portugués, desde el equipo que estuvo trabajando es un debe teniendo un país limítrofe como Brasil [...] y segundo, porque a nivel del campo de conocimiento [...] Brasil es realmente productor de investigaciones, treinta años delante de nosotros, la cantidad de doctores que tiene en Educación Física, de pos doctores, realmente producen en nuestro campo de conocimiento de una manera muy central, entonces hay mucha bibliografía en portugués, incluso en el ISEF. (IC4)

En el recorrido por este y otros aportes se evidencia que la modificación excede las intenciones de los participantes y se resuelve de acuerdo con las apreciaciones de la Inspección de Lengua (IC1) que solicita el cambio. Quedan por detrás los sentidos otorgados a la pertinencia de Portugués: por un lado, el vínculo con las producciones teóricas en el campo de la Educación Física y, por otro, la cuestión fronteriza y la idea de amoldar la política al territorio y a la realidad del país. Estos sentidos representan elementos de lo político en la política (Mouffe, 2007) y sugieren que muchas de las decisiones comienzan a desbordar las intenciones y posibilidades de quienes pretenden orientar la política, al punto que un actor ajeno al proceso de articulación tomó una decisión relevante en referencia al enfoque del BTDR.

Como se describió anteriormente, Sociología del Deporte e Historia del Deporte son asignaturas que desaparecen en la segunda versión del esquema de asignaturas —Tabla 8—, respecto a estas modificaciones también emergen algunas construcciones de sentidos y ciertas tensiones.

En realidad, como área de formación fue propuesto, pero después cuando vos empezás a armar el esquema curricular tenés que empezar a priorizar, y creo que ahí se priorizó más lo que es la parte de Didáctica, Metodología y Psicología como ciencias más vinculadas a lo humano social y no tanto la Historia. Porque en realidad, la Historia ya la tenían en el componente general y Sociología ya lo tenían como componente general. (IC3)

Estas asignaturas son quitadas por exceder la carga horaria establecida, por la necesidad de priorizar otras asignaturas, por pertenecer en el componente Equivalente —aunque no con la especificidad en deporte— o por la posibilidad de ser absorbidas por el programa del Taller de Deporte y Recreación. “Hay un montón de horas de taller, si el profe quiere comprometerse ahí es un tiempo lindo para trabajar, desde Historia, la evolución del deporte, las reglas” (IC1).

En la versión final del diseño curricular se expresa:

Se sugiere que los docentes de las asignaturas de Sociología e Historia del Espacio Curricular de Equivalencia integren eventos y hechos deportivos que complementen de forma significativa la

formación de los estudiantes. En ese sentido, se propone la incorporación de una unidad temática específica en los Programas sobre Historia y Sociología del Deporte. (CETP, 2012b, sección “Enfoque Metodológico”)

La pérdida de estas dos asignaturas pretende subsanarse por medio de la sugerencia de adicionar una unidad en los planes de Ciencias Sociales e Historia y Ciencias Sociales y Sociología en donde se aborden las temáticas de Historia y Sociología del Deporte. Al respecto de esa sugerencia, una de las docentes del ISEF dice:

Por qué estas unidades curriculares no las adecuamos para que sea como otro enganche para los chiquilines, por qué no se puede estudiar la historia contemporánea, sin dejar de lado el programa, pero sí como vincularlo con hechos, con momentos, con situaciones. [...] Estás abordando la Segunda Guerra Mundial y hubo una cantidad de situaciones vinculadas al deporte que tenía que ver con el conflicto en sí mismo, desde ciclistas que sacaban documentaciones en los caños de sus bicicletas para poder generar pasaportes para judíos que se estaban escapando, entonces por qué no pensar la historia de acuerdo a las épocas y a las temáticas en vínculo con el deporte, para nosotros era muy viable eso. (IC5)

Reafirma la idea de adicionar una unidad o adecuar las temáticas de las asignaturas Historia y Sociología del componente Equivalente con una unidad o con abordaje del deporte desde esa disciplina. Al mencionar esta temática, un docente de Historia del BTDR expresa:

El programa de Historia en toda la UTU, en el Bachillerato y el programa de Economía es similar, no hay un programa distinto por EMT, lo que sí, los profes y las profes, tenés la posibilidad de generar propuestas programáticas diferentes, bajo la misma idea, pero podemos hacer énfasis en algunos contenidos, en algunos hechos, en algunos procesos y en otros no. (DO2)

Si bien el docente cuenta con libertad de cátedra para elegir vincular sus contenidos, la sugerencia realizada en la reformulación de la propuesta no quedó registrado a nivel programático, por tanto, la asignatura Ciencias Sociales e Historia del BTDR comparte el mismo programa que las otras orientaciones de la EMT. Ambas asignaturas —Sociología e Historia—, en un principio propuestas para el Espacio Tecnológico, se desplazan hacia una recomendación de inclusión como unidad en las asignaturas Ciencias Sociales y Sociología y Ciencias Sociales e Historia del Espacio de equivalencia. En síntesis, la presencia en el BTDR de Sociología e Historia del Deporte están sujetas a las intenciones de abordar esas temáticas de parte de docentes de Taller de Deporte y Recreación —no está explicitado en el programa—

o de docentes de las asignaturas del Espacio Equivalente Ciencias Sociales e Historia y Ciencias Sociales y Sociología.⁵²

Otra de las asignaturas que fue suprimida en el recorrido del diseño fue Arbitraje y Reglamento:

Reglamento, sí me acuerdo porque hacíamos hincapié en que aquel egresado que fuera el ayudante del técnico, o del profe, tenía que tener conocimiento del reglamento, porque él iba a estar a cargo a veces de implementar algún encuentro, entonces, era necesario tener, por lo menos, un conocimiento básico para poder manejar un encuentro. (IC6)

Se justifica la importancia de la presencia de esta asignatura en relación con el perfil de egreso. En el apartado 3.3.4 se abordó el perfil de egreso con relación a las posibilidades de continuidad educativa y formación para el trabajo, allí se identifica a la formación para el trabajo como signifiante flotante, en tanto, no logra articularse en la cadena argumental, al tiempo que, en la práctica, para los docentes, la salida laboral de sus estudiantes no es real. Quizá otro de los elementos que debilitan el perfil se vincula con la desaparición de asignaturas como Arbitraje y Reglamento que pretendía delinear cierto perfil concreto de inserción en el campo laboral.

El último conjunto de sentidos remite al Taller de Deporte. La reformulación de la propuesta (CETP, 2012b) modifica la denominación del Bachillerato a través de la inclusión de la recreación, pero, además, adiciona a esta última como contenido y parte del nombre del taller de segundo año, que pasó a llamarse Taller de Deporte y Recreación (CETP, 2013a).

El [IC1] se abrió y escuchó a los compañeros que hablan de la recreación, sobre todo, Primaria que en el 2008 cambian los programas e incluye todo lo que es actividades lúdicas, circenses y eso. Él dice “bueno, entonces tenemos que darle participación a la recreación” y, además, se empezó a dar cuenta que no había formación en recreación, sí habían idóneos, como La Mancha, como Homoludens o formaciones en ámbitos privados, pero no había una formación en lo público, que te certificara formalmente en recreación.[...] entonces ahí se cambian los programas y se le da énfasis en segundo a la recreación, con participación en campamento, con elaboración de proyectos orientados hacia la recreación, técnicas lúdicas. (IC7)

La posibilidad de establecer una formación pública en recreación se alinea con la discursividad de continuidad en sentido *restringido* a la interna del CETP-UTU presente en el subapartado 4.3.4, al tiempo que se remite a consulta a los docentes en territorio como insumo

⁵² De la lectura de los programas de Historia y de Sociología se desprende que la recomendación presente en el expediente no llegó a los programas de estas asignaturas. Uno de los docentes (DO1) entrevistados dicta la asignatura Ciencias Sociales e Historia y confirmó que, si bien toma referencias en algunos acontecimientos del deporte, no tiene un abordaje como unidad de la historia del deporte.

para la toma de decisiones. Esta modificación es aprobada por el ISEF (CETP, 2012b), sin embargo, algunos de los actores del Instituto establecen una posición discursiva que disputa esta modificación.

Te das cuenta que es todo un tema eso porque, de verdad, Uruguay tiene una tradición de movimiento de educación popular, unido a la recreación. La Mancha, El Abrojo, Foro Juvenil, un montón de movimientos importantes vinculados a la recreación, pensar un bachillerato tecnológico en recreación implicaba otro tipo de cosas, porque aparte había historia para atrás en la UTU de meterse con una tecnicatura de carácter terciario en recreación, con una serie de conflictos que tratamos de deslindarnos, pero respetando que esos conflictos tenían razones serias para el asunto. (IC4)

Se expresa cierta oposición a la idea de incluir la recreación, recordemos que la delimitación de la propuesta se presentó como una disputa en el capítulo anterior, esta fue resuelta en acuerdo por los cargos directivos de ambas instituciones, acotando al deporte la denominación y contenido de la propuesta.⁵³ Gran parte de los actores acuerda en que la elaboración de la Tecnicatura en Recreación fue el punto de quiebre en la relación interinstitucional. Quizá más que la Tecnicatura, es el ingreso de la recreación a las propuestas del BTDR y la FPB lo que comenzó el proceso de enfriamiento del vínculo interinstitucional.

En el subapartado se comenzó a delinear la idea del llamado *tetris* curricular (DO3), el devenir del currículo se constituye en la articulación de una multiplicidad de factores, algunos de ellos intencionales, muchos otros, producto de otro conjunto de acciones no planificadas que operan más allá de la voluntad de los productores del texto de la política.⁵⁴ La trayectoria de la política deviene en un entramado de relaciones, acuerdos, disputas, prescripciones, en donde las construcciones discursivas en torno a ella dan cuenta del carácter *ecléctico* de lo curricular, al tiempo que contingente. Lo político subvierte y tensiona en cada espacio de configuración discursiva.

El siguiente subapartado da cuenta de los procesos en la elaboración del conjunto de programas que conforman el BTDR. Emergen también allí elementos de lo político en la política (Mouffe, 2007).

⁵³ La disputa y el acuerdo se dieron en la primera etapa del acuerdo interinstitucional en la elaboración de la FPB Deporte, para el BTDR no se reeditó puesto que había una idea fuerte de continuidad entre propuestas —FPB Deporte y BTDR—. Estos elementos son desarrollados en profundidad en el Capítulo 3.

⁵⁴ En (Ball, 2002) se refiere a el “texto de la política” en singular, esto no implica que la política pueda estar constituida por más de un texto como es el caso del BTDR.

4.1.3 Las formas de la construcción de los programas de asignatura

Este subapartado profundiza en las categorías del *tetris* (DO3) y *eclecticismo* curricular al introducirse en la elaboración de los programas de asignaturas. Se abordan las diversas formas de elaboración de los programas de asignaturas por parte de los actores, en donde el devenir de la política se expresa en el mismo proceso de su construcción y donde lo político juega un rol central. En el recorrido propuesto emergen otros actores⁵⁵ —además de los informantes calificados— en los márgenes, que también disputan la política en términos curriculares y discursivos (Mouffe, 2007).

Los integrantes del equipo de trabajo interinstitucional ISEF-CETP refieren a la escritura conjunta de los programas de Taller de Deporte —en sus tres años— e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte. Esto implica que el resto de los programas y contenidos programáticos presentan otro tipo de construcciones.

Respecto a la elaboración del programa de taller, uno de los docentes del ISEF expresa: “Nosotros hacíamos el bosquejo y después cuando nos presentábamos en la reunión a reelaborarlo, a reestructurarlo, y de parte de la coordinación de la UTU decían: 'no, capaz que mejor esto no, capaz que esto otro'” (IC6). Esta forma de trabajo conjunto no se dio para la elaboración de otros programas del Espacio Tecnológico, allí encontramos diferentes modalidades que se dan fuera del trabajo interinstitucional.

La unidad de Recreación adicionada al programa de taller de segundo año tampoco es escrita por el equipo interinstitucional. Esta unidad es elaborada por el integrante de Coordinación de Cultura Física en diálogo con integrantes de Campamento Educativo de ANEP (IC1; IC7). Según lo expresa el documento de la reformulación (CETP, 2012b) el ISEF avaló esta modificación. Este cambio es estructural para la propuesta y fue estratégico⁵⁶ para el CETP-UTU, puesto que modifica el nombre de la orientación que pasa a ser EMT Deporte y Recreación (BTDR).

⁵⁵ Estos actores no fueron entrevistados, son personas nombradas por los informantes calificados y que tomaron decisiones importantes en relación con algunos de los programas de asignatura del BTDR. Interesa a este trabajo los aportes en términos discursivos que estos hicieron a la propuesta, en estos casos en la producción de programas de asignaturas.

⁵⁶ Recordemos que en el subapartado 3.3.1, al identificar las posiciones de sujeto respecto a la interinstitucionalidad, se definía como estratégica la posición del equipo del Coordinación de Cultura Física en tanto era la primera política en el inicio de su gestión. Se puede suponer que esa posición tuvo cierta continuidad cuando se adiciona la recreación y se establece lo que se llamó para este trabajo la continuidad educativa en sentido *restringido* a la interna del CETP-UTU (presente en el subapartado 3.3.4), en donde la recreación alcanza la denominación de las tres propuestas que se postulan para construir la continuidad: FPB Deporte y Recreación, BTDR y Tecnicatura en Recreación.

En referencia a los programas de Psicología del Deporte, Primeros Auxilios y Biomecánica, el docente integrante de la Coordinación de Cultura Física refiere a su elaboración a modo personal, pero con asesoramiento y consultas a algunos profesionales y docentes vinculados a las temáticas.

Se hicieron consultas. Cuando hice el de Psicología, hice un programa, se lo mandé a [...] un psicólogo deportivo bastante reconocido, está en la ACJ [...]. también lo puse en contacto con las psicólogas de UTU, también lo vieron [...] ahí se hicieron algunos retoques. Lo mismo en Primeros Auxilios, nos pusimos en contacto con guardavidas, con gente que estuviera en los temas para después de elaborarlo decirles: ¿Qué le falta a esto? (IC1)

El mismo docente también hace referencia al programa de Biomecánica: “es un programa que lo hice, pero me puse en contacto con la gente de Física de UTU y ahí la gente de Física convocó a otras personas, se abrió mucho” (IC1). La escritura de los programas del Espacio Tecnológico implicó la apertura al ingreso en la producción de la propuesta de otros actores en diálogo con el equipo de Cultura Física como, por ejemplo, guardavidas, psicólogos, docentes de Física, entre otros.

Otra de las modalidades utilizadas para la conformación de los programas, sobre todo para las asignaturas del Espacio Equivalente, fue a través de las Inspecciones. Por ejemplo: “el programa de Inglés lo hizo el inspector de Inglés, en algunos casos consultaron y dialogamos, en otros casos tiraron el programa” (IC1). En referencia al diálogo entre las asignaturas generales y el Taller de Deporte, se puede apreciar diversos grados de incorporación del deporte a los programas. Para la mayoría de los casos en que las vinculaciones existen, son muy generales como, por ejemplo, en el caso del programa de Inglés (CETP, 2012e) a través de la introducción del vocabulario deportivo, o en el programa de Matemática en donde utiliza aspectos del deporte para enseñar elementos propios de la asignatura. (CETP, 2021). O en el caso de Biología y Anatomía Humana con relación a los beneficios del ejercicio y el deporte para la salud (CETP, 2013b).

Los informantes del CETP-UTU destacan que varios de los programas, sobre todo de asignaturas del Espacio Equivalente, fueron importados de otras orientaciones. Por ejemplo, ya se refirió al programa de Ciencias Sociales e Historia (CETP, 2004a) y Ciencias Sociales y Sociología (CETP, 2004b) que son comunes a otras orientaciones de la EMT.

Se identificó cierta dispersión en las formas de construcción de los programas de las asignaturas del BTDR, destacándose la construcción de los programas de Taller de Deporte (y Recreación) y de Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte en el equipo de trabajo interinstitucional, y luego las articulaciones de la Coordinación de Cultura Física con docentes

y especialista para algunos de los programas del Espacio Tecnológico. Para el caso de las asignaturas del Espacio Equivalente, algunos programas fueron realizados por parte de las Inspecciones de asignatura, con mayor o menor vinculación con las temáticas de la orientación y, en otros casos, simplemente se utilizó el programa existente para otras orientaciones. Esta diversidad de formas de construcción confluye en una propuesta educativa que alberga diversidad de discursividades y que fue producida centralmente por los informantes calificados, pero también por otros actores ajenos a muchos de los procesos, las intenciones y los sentidos del grupo de trabajo interinstitucional. Esa lógica de *tetris* (DO3) para acomodar asignaturas, contenidos y tiempos, en donde otros actores —además de los actores involucrados en el acuerdo— producen la política y lo político (Mouffe, 2007) conforman ese carácter *eclectico* del currículo del BTDR.

Como elemento adicional a esta dispersión se constata la presencia de un enfoque de competencias que hereda el BTDR, sobre todo, en algunos programas de 2004, año en que se reformulan los BT para conformar la EMT.

4.1.3.1 ¿Competencias o contenidos?

Los impulsos del enfoque por competencias se pueden rastrear hasta los años ochenta, aunque se reconoce un antecedente importante en la corriente pragmática de principios del siglo XX en Estados Unidos (Díaz-Barriga, 2011). Este enfoque, entre otros aspectos, se caracteriza por relacionar directamente la educación con el trabajo, por tanto, busca la eficacia de la educación para el desarrollo de las habilidades requeridas por el sujeto para el empleo. A partir del año 2000 comienza a circular en los ámbitos latinoamericanos de la educación técnica el modelo de competencias (Sepúlveda, 2017). Los currículos que se analizan remiten a una sala del año 2001 en la cual se acuerdan ciertas competencias que cristalizan en los cambios curriculares del año 2004 que instala la EMT, como segunda fase de la reforma de Germán Rama que ya había instaurado los BT en 1997. (Hernández, Rey y Travieso, 2013). Si bien se entiende que el primer impulso progresista colocó un freno en el avance del enfoque por competencias, por ejemplo, al organizar por contenidos el programa de Educación Inicial y Primaria (2008), hacia el último período del gobierno progresista se vuelve a incursionar en los enfoques por competencias. En el segundo período de gobierno, pese a que el grupo ISEF-CETP elaboró currículos con enfoque por contenidos, el perfil de egreso lo construyen sobre la idea de *saber hacer*, noción inherente a los enfoques por competencias. En el capítulo anterior

se refirió al libro publicado por el CETP-UTU donde (Ubal, 2013) se redefine el concepto *saber hacer* en la línea de interpretarlo como un *hacer pensando*. Queda planteada la hipótesis de que el *hacer pensando* constituye un intento —diríamos progresista— de sintetizar algunas discusiones históricas para el CETP-UTU. Se destaca la histórica discusión sobre la formación intelectual y manual, la discusión sobre los enfoques por competencias y por contenidos y el saber hacer y el saber. Por otra parte, en el último período de gobierno progresista se elabora en base a competencias el Marco Curricular de Referencia Nacional (2017) —que de todas formas no llegó a implementarse (Páez y Dogliotti, 2024).⁵⁷

La EMT atravesó sin mayores cambios los tres períodos de gobierno progresista, aunque, como se destacó en el Marco Teórico, tuvo un crecimiento significativo de estudiantes y de orientaciones por su diversificación.

Este subapartado aporta un elemento más en la construcción de sentido del capítulo con relación a idea de *tetris* (DO3) y de *eclecticismo* en la configuración del currículo del BTDR. Da cuenta de la convivencia de programas de asignaturas con enfoque por competencias y programas con enfoque por contenidos. Si bien las discusiones sobre estos enfoques no se ubican dentro de las temáticas centrales del trabajo, el subapartado realiza una aproximación general que permite adicionar elementos al argumento del capítulo. Se sostiene la hipótesis de que el BTDR supone una “identidad contaminada” (Buenfil, 2010). Esto implica que el BTDR “al tiempo que captura parcialmente trazos de la génesis de un proceso, reconoce que éstos proceden de otros ámbitos distintos al del proceso en cuestión” (p. 4), de esta forma “siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras” (p. 4). La importancia de la categoría “identidad contaminada” (Buenfil, 2010) reside justamente en habilitar la búsqueda para identificar la contaminación, es decir, dilucidar cuáles son esas construcciones discursivas que permanecen, se reconfiguran, cambian o desaparecen. En este caso, en un escenario progresista se construye una política que aloja en su configuración, por su inscripción en la EMT, sentidos propios de otras construcciones discursivas, por ejemplo, los que trae el enfoque por competencias.⁵⁸

⁵⁷ Respecto a las competencias, las autoras realizan un sintético análisis en donde destacan las diferencias del enfoque de competencias articulado en el progresismo en el MCRN en relación con el establecido en el nuevo Marco Curricular Nacional (2022). Las autoras (Dogliotti y Páez, 2024) destacan el carácter instrumental del MCN (2022) en contraposición al abordaje complejo que presentaba el MCRN (2017).

⁵⁸ En otros momentos del trabajo se ha referido a ciertas tradiciones institucionales que incluso se remontan a los inicios del CETP-UTU como Escuela de Artes y Oficios. Es decir, que son múltiples las discursividades que penetran las significaciones de la propuesta, esto no es supuesto en términos negativos o positivos, más bien evidencia justamente que toda identidad, toda construcción de sentido está contaminada por otras. Por otra parte,

Los programas de asignatura⁵⁹ son estructurados básicamente de dos formas: en base al enfoque por competencias⁶⁰ u organizados por contenidos. Los primeros, mayoritariamente, pertenecen al Espacio Equivalente y son heredados de la reformulación del 2004. Los segundos, se corresponden con los elaborados por el equipo ISEF-CETP en el 2012 y los elaborados por la Coordinación de Cultura Física en colaboración con otros actores.⁶¹ También se identifican algunas asignaturas del Espacio Tecnológico, como, por ejemplo, Biología y Anatomía Humana, cuyos planes tienen enfoque por competencias, esto es, planes especialmente realizados para el BTDR -pero no por el equipo interinstitucional- (CETP, 2013b).

A modo de ejemplo, si tomamos los ocho planes del primer año de curso, podemos identificar que dos —el plan de Taller de Deporte y el de Gestión de Proyectos— tienen un abordaje exclusivo por contenidos, mientras que seis —Informática, Inglés, Matemática, Análisis y Producción de Textos, Ciencia Social e Historia, y Biología y Anatomía Humana— tienen presencia y mención explícita al enfoque por competencias como elemento organizador del currículo.

Si bien no se identifica una forma común a todos los programas para el abordaje de las competencias, sí contienen orientaciones similares; por ejemplo, el plan de Análisis y Producción de Texto sostiene que las competencias “implican operaciones y acciones de carácter cognitivo, socio-afectivo y psicomotor” (CETP, 2004c, p. 4), este último aspecto es coincidente en varios programas. Algunos de estos programas remiten a una sala docente del año 2001 en la cual se acordaron lineamientos respecto a las competencias. Se destaca un uso extendido del enfoque en diversas áreas del currículo. Por ejemplo, los planes de Análisis y Producción de Texto, Inglés, Ciencias Sociales e Historia tienen un importante desarrollo del enfoque incluyendo las competencias en los objetivos en indicadores de logro, además de presentar competencias generales y específicas.

En tensión con el enfoque por competencias se presenta en los planes elaborados por el equipo ISEF-CETP y los elaborados por la Coordinación de Cultura Física en relación con otros

no tiene pretensión esencialista, sino más bien reivindica el carácter histórico y contingente de las identidades, los significantes y las formaciones discursivas. Por tanto, también disputa las ideas de lo puramente nuevo, innovador.

⁵⁹ Se incluyen aquí todos los planes de asignatura, tanto los del Espacio Tecnológico —específico— como el Espacio Equivalente —asignaturas comunes a otras orientaciones de EMT—.

⁶⁰ Los programas organizados por competencias de todas formas presentan los contenidos de la asignatura, solo que en un rol secundario respecto a las competencias.

⁶¹ En el apartado 3.1.2 se destacó la construcción en esta modalidad de los planes de los programas de Psicología del Deporte, Biomecánica y Primeros Auxilios.

actores una configuración programática en base a contenidos, aunque a diferencia de los programas con enfoque por competencias en estos otros no se fundamenta la utilización de la organización por contenidos. Sin embargo, quien era directora del ISEF, al fundamentar la elección de la estructura por contenidos para los programas de taller, expresó: “está tan central el aprendizaje que es importante actuar conservadoramente en los *curriculums* para defender el lugar del saber” (IC4). En el campo del currículo existen amplias discusiones en referencia a la relación del contenido con el saber-conocimiento,⁶² lo cierto es que el enfoque por contenidos pretende conservar una relación más enfática con el saber-conocimiento (Saviani, 1984). El enfoque por competencias suele evadir las discusiones sobre el saber al colocar el foco en el sujeto y sobre todo en el hacer. Se preocupa más por la posible aplicación del conocimiento que por otros aspectos como, por ejemplo, la especificidad del saber de una disciplina, sus discusiones epistemológicas (Chevallard, 1991) o la disputa política que implica la presencia de un conocimiento u otro en un currículo (Apple, 1986; Saviani, 1984; De Alba, 1998).

El subapartado presentó un elemento más que da cuenta del carácter *ecléctico* del currículo del BTDR, la formación discursiva en torno al enfoque por competencias característico de los programas de EMT del año 2004 se tensiona con algunas formaciones discursivas del progresismo y los enfoques por contenidos introducidos en los planes realizados específicamente para la orientación.⁶³ El BTDR tiene una “identidad contaminada” (Buenfil, 2010), aloja en su estructura y diseño curricular rastros de otras formas de pensar y estructurar lo educativo que son disputadas en el marco de cierta discursividad progresista —que tuvo repercusión en los actores del acuerdo interinstitucional—, que sustentó la producción de la política en otras argumentaciones —por ejemplo, el valor del contenido como representante del saber—, pero que se caracterizó por el “gradualismo” (Bentancur y Mancebo, 2010) y no por las grandes reformas. Esto habilitó la conservación de algunos elementos de lo existente, en donde entre otras posibilidades algunas construcciones discursivas se detienen y otras permanecen, conviven, se articulan, contaminan, tensionan y disputan las construcciones de sentido que hegemonizaron el campo. Por ejemplo, en este caso, los sentidos propios del enfoque por competencias se detuvieron, pero permanecieron en los márgenes.

⁶² Este trabajo no profundizará en la distinción saber-conocimiento, de hecho, serán utilizados como términos intercambiables, aunque no se desconocen las diputas y distancias entre ambos significantes en términos epistémicos, el saber más cercano a la dimensión de lo político, lo impredecible, incommensurable, lo que opera en el momento de la práctica, en el currículo en acción y el conocimiento al plano de la política, lo representable y puesto en el texto curricular prescriptivo como los contenidos a dictarse. Para profundizar su abordaje se recomienda la lectura de Bordoli (2007).

⁶³ Una excepción aquí es el programa de Biología y Anatomía Humana (CETP, 2013b) que se elaboró específicamente para el BTDR y que contiene algunos rasgos del enfoque por competencias.

En el marco *ecléctico* que caracterizó la configuración curricular, como parte del *tetris* (DO3) de asignaturas emerge el Taller de Deporte y Recreación como espacio insignia de la orientación. En el siguiente apartado se aborda la hipótesis de que la configuración del Taller de Deporte y Recreación posibilita algunas alteraciones a la homogeneidad.

4.2 Taller de Deporte y Recreación. Entre la alteración y la forma

La forma escolar representa una configuración histórica-social, es producto de complejos procesos y por ello está también sujeta al cambio. Es la forma de socialización instrumentada por la modernidad, se basó en la construcción de una relación pedagógica particular y, por tanto, implicó la construcción de un dispositivo específico: la escuela (Vicent, Lahire y Thin, 2008; Pineau, 2001; Stevenazzi, 2020). Este dispositivo toma forma en torno a un conjunto de reglas, “estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la «forma escolar»” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, p. 8).

El dispositivo escolar se configura en torno a dos elementos centrales, espacio y tiempo; el carácter autónomo de la relación pedagógica requiere de su desarrollo en un espacio específico, así como también requiere de un tiempo específico, “el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano” (Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 4). Tiempo y espacio se encuentran estructurados por reglas ajenas a quienes constituyen la relación pedagógica, educadores y educandos.

La forma escolar, en tanto construcción histórica-social y política, es pasible de “alteración” (Stevenazzi, 2020), “la idea de la alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro” (p. 58), esta perspectiva recupera a la vez la idea de alternativas pedagógicas de Puiggrós en relación con la búsqueda de proyectos educativos alternativos al sistema educativo hegemónico.

Este apartado toma como eje de análisis los espacios y los tiempos del Taller de Deporte y Recreación, se entiende que las particularidades en torno a las cuales se configura habilitan la alteración a la forma escolar, particularmente con respecto a su organización y la construcción de la relación educativa, donde se juega gran parte de la forma escolar. La forma escolar que se supone alterada es la que se concibe como una configuración particular de tiempos y espacios para construir una determinada *relación* pedagógica. La hipótesis central del apartado sostiene

que el espacio de taller, como espacio de cruce entre la tradición institucional y un nuevo contenido —el deporte y la recreación—, altera algunos sentidos de la forma escolar. La hipótesis se desarrolla en el entramado de inscripción en el cual se identificó a la propuesta en el Capítulo 4 en cierto pasaje de las políticas de inclusión a las políticas universales. Se pretende argumentar aquí que esa universalidad no se traduce totalmente en homogeneidad, en una propuesta “única y uniforme” (Conde, 2020). El cruce con el APD obliga a identificar los hallazgos en términos precarios, parciales, así como a identificar las tensiones en el recorrido. Estas se identificarán a través de las expresiones de docentes y estudiantes, así como de los programas de Taller de Deporte y Recreación en sus tres años. No obstante, se debe advertir que no se utilizó la observación participante como recurso metodológico porque se entiende que la metodología elegida es más apropiada para identificar las alteraciones a la forma escolar, por tanto, el análisis que se realiza en este trabajo utilizando los documentos y extractos de entrevista permite presentar los hallazgos en términos iniciales, como conjunto de elementos que pueden propiciar alteraciones, pero que deberían ser profundizados en el marco de otras investigaciones.

4.2.1 Los espacios del Taller de Deporte y Recreación

El espacio es uno de los elementos preponderantes de la forma escolar. (Vicent, Lahire y Thin, 2008; Pineau, 2001; Stevenazzi, 2020). Las instituciones educativas se han conformado en torno a lugares específicos, en donde el diseño y los usos están establecidos. El aula representa el lugar emblemático con una estructura rígida compuesta por pequeños espacios sumamente parcelados.

En el BTDR el Taller de Deporte y Recreación reúne a un docente profesor o licenciado en Educación Física con un grupo de estudiantes durante varias horas a la semana —dieciséis horas semanales en primero y doce en segundo y tercero—. La organización educativa en talleres es una herencia del funcionamiento del CETP-UTU cuando la modalidad se utilizó para la enseñanza de artes y oficios a lo largo de su historia. El subapartado argumenta que el aula donde transcurre el taller es versátil, cambia de forma porque cambia el emplazamiento y esto constituye una oportunidad para tomar distancia del aula tradicional y promover alteraciones a la forma escolar. En este subapartado se avanzará principalmente en la consideración del espacio como estructura, como materialidad para la contención de lo educativo. En los

subsiguientes subapartados se profundiza en la organización del taller, en donde tiempo y espacio se relacionan con la enseñanza, el aprendizaje y los conocimientos.

Docentes y estudiantes hacen referencia a variedad de lugares para desarrollar el taller:

[...] “yo siempre trabajé afuera de las instituciones” (DT2). [...] “hacemos acá en el Club de Tenis”. (DT3) [...] “las clases se realizaron en la Escuela Militar de Aeronáutica (EMA)” (EE2). “El primer año en taller lo hacíamos afuera, no teníamos el gimnasio todavía, lo hacíamos en una canchita que está sobre la ruta” (EE3). [...] “ir a la pista de atletismo me acuerdo, ir a canotaje” (EE5).

El aula es un elemento móvil, incluso en algunos casos, el contenido-conocimiento es el que determina el lugar necesario. La idea de lugar específico y aislado característico de la forma escolar comienza a disputarse en tanto los espacios de trabajo son variados; por ejemplo, hay docentes que utilizan la infraestructura del propio CETP-UTU si la institución cuenta con gimnasio,⁶⁴ en otros casos se alquila la infraestructura de clubes⁶⁵ o se solicita instalaciones militares, plazas de deporte o polideportivos municipales.⁶⁶

Es cierto que todo espacio puede ser constituido como un lugar de imposición de la forma escolar, la historia de la organización de las clases de Educación Física en los gimnasios —lugares amplios y menos estructurados que un aula— constituye un ejemplo; de todas formas, al ser espacios menos estructurados⁶⁷ y en muchos casos externos a las instituciones educativas pueden habilitar otro tipo de organización y experiencia, otros contactos y otros usos, estableciendo un fuerte contraste con el resto de asignaturas de la propuesta que se dictan en aulas tradicionales. La característica del espacio del taller parece ser la variación: el salón, el gimnasio, el patio, la playa, la canchita, las plazas, los clubes, la pista de atletismo, los campamentos, todos ellos se transforman en el espacio en donde se teje la relación educativa,

⁶⁴ EL director general del CETP-UTU (IC2) hasta el año 2012 destaca la construcción de 10 polideportivos propios del CETP-UTU en todo del país. Estos iniciaron su construcción en el último período de gobierno progresista (2015-2019) y algunos de ellos se terminaron con posterioridad al período. “Entonces ahí lo hicimos con medidas profesionales, en un acuerdo con la Secretaría de Deporte, para poder usarlo, la UTU primero porque es su lugar de taller para los estudiantes de deporte, la educación pública después en el uso que se pueda dar y luego en horarios que no esté ocupado en eso que la sociedad pueda hacer uso de esos espacios” (IC2).

⁶⁵ DT3 nos comentaba su trabajo en un club que el CETP-UTU alquilaba una parte de su infraestructura para desarrollar el Taller de Deporte y Recreación.

⁶⁶ Durante el ciclo progresista, la intendencia de Canelones construyó varios polideportivos (DT3) situados en la cercanía de escuelas, liceos y UTU. En estos la comuna brinda actividades propias, pero además presta la infraestructura para el uso a distintas instituciones públicas. En el año 2024 se construyó el decimoquinto polideportivo (Gobierno de Canelones, 2024).

⁶⁷ El espacio siempre estará estructurado de alguna forma, en ese sentido, tanto un aula tradicional como un gimnasio pueden representar espacios favorables a la forma escolar. Sin duda es el uso, apropiación, reconstrucción y deconstrucción lo que altera la forma. Sin embargo, en el marco de un sistema educativo nacional en donde la educación media se da dentro de aulas pequeñas, con mesas y bancos ordenados en filas, dónde incluso se continúa eligiendo donde sentar a cada estudiante, el solo hecho de que el taller no tenga un lugar fijo y, por tanto, que se utilicen variedad de espacios resulta un elemento a distinguir.

donde se tramita el conocimiento. Allí es donde se “materializa” el Taller de Deporte y Recreación, este último como algo difícil de definir, pero distinto (Porrati, 2022) al menos a la experiencia docente en otros ámbitos educativos (DT1; DT2; DT3; DT4).

Porrati refiere a esa distancia en términos de planificación respecto de la clase tradicional: “se aleja equidistantemente de las aulas regulares que los licenciados en Educación Física estamos acostumbrados a proyectar en el sistema educativo escolar o liceal” (Porrati, 2022, p. 115). Una docente de Taller de Deporte y Recreación expresó: “hay un montón de elementos característicos del Taller de Deporte que no los tenés en la educación física o en un bachillerato en otras áreas, quiere decir, vos en el liceo no tenés un taller de dieciséis horas” (DT4). Otro docente destaca lo siguiente:

[...] si te lo comparo con una clase de educación física de Secundaria, por ejemplo, cómo te lo puedo decir, como que los chiquilines vienen, cumplen con su clase y se van, acá es como que hay un poquito más de eso, ¿no?, como que trasciende un poco más las cosas, viste. (DT1)

En este mismo sentido una docente expresa:

[...] depende también desde el lugar que se piense el taller, quizá si se piensa como un espacio más como un club, no tiene sentido que esté dentro de una institución educativa, por eso depende un poco del lugar desde donde se aborde la asignatura. (DT3)

El espacio de taller se consolida con distancia de las clases de Educación Física en otros ámbitos, los aportes de los docentes aprecian que ya no es el espacio como la estructura material, sino que la diferencia comienza a consolidarse en torno a la forma de organizar el taller y en las particularidades de la relación educativa, elementos que son profundizados en los subapartados 4.2.3 y 4.2.4.

El taller transcurre en tensión con las condiciones materiales. En algunos casos el uso de estos espacios diferentes al gimnasio se debe a las dificultades de las instituciones para ofrecer un lugar de calidad; todos los docentes y algunos de los estudiantes hacen referencia a esta cuestión. La falta de locales adecuados para la práctica deportiva y recreativa interpela a toda la formación (Porrati, 2022).

Una docente, al comentar sobre su experiencia de trabajo, expresó la dimensión de la afectación del lugar de trabajo:

[...] en todos los aspectos, porque desde lo que es la enseñanza estaba limitado, el aprendizaje también porque estábamos en un campo donde teníamos que imaginar un aro de básquetbol, teníamos que imaginar todo. También en invierno se pasaba mal, en verano no había sombra, o sea, no eran condiciones más allá de nuestra asignatura en particular, para nadie, ni para ellos, ni como docente, ni docente de taller o de lo que sea, no estaban las condiciones dadas para dar una clase,

eso me parece que a nivel institucional, más arriba, ahí hubo como una falta, no se pueden abrir cursos en esas condiciones, o sea, no existe nada. (DT3)

La entidad de las dificultades planteadas hace que la docente inclusive se cuestione la posibilidad de lo educativo. En este punto parece que la política y su rápida expansión llevo a priorizar la apertura de grupos, más allá de las reales condiciones de infraestructura, este elemento tensiona la permanencia de la propuesta en muchas instituciones que no cuentan con los espacios adecuados para el desarrollo de los talleres. De todas formas, los docentes reconocen que ese aspecto ha ido mejorando con el paso de los años.

4.2.2 El tiempo en el Taller de Deporte y Recreación

La distribución del tiempo en el taller se caracteriza por la importante carga horaria distribuida en distintos días en paquetes de horas agrupadas; suele ser en tres o cuatro días con cuatro, cinco o seis horas de clase cada uno, de acuerdo con la carga horaria por nivel. Esta característica permite desarticular el tiempo tradicional institucional, determinado, por ejemplo, por el toque del timbre. En este subapartado se postula que los bloques extensos de carga horaria en donde el docente de taller comparte cuatro, cinco o seis horas de clase con los estudiantes potencialmente habilita otras formas de relación con el tiempo que disputan el tiempo rígido de la forma escolar. En los Antecedentes se destacó que las políticas de inclusión durante el progresismo se proponían “el cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta educativa” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 10), cuestionamiento que estaba vinculado con la alteración al formato tradicional; por ejemplo, en la FPB⁶⁸ se trabaja en base a “trayectorias formativas” (Mancebo y Goyeneche, 2011, p. 10) que se caracterizan por la semestralización de los cursos que busca alterar el tiempo de aprendizaje respecto a las propuestas tradicionales (Conde, Darrigol y Páez, 2020). Es decir, el tiempo fue parte de lo que las políticas de inclusión se propusieron alterar como forma de disputar la homogeneidad; este último elemento se identificó en esta tesis como una de las principales hipótesis de trabajo para el BTDR. Es decir, la posibilidad de que el BTDR dispute la homogeneidad de la oferta educativa —alteración del tiempo de la forma escolar— parece ser uno de los elementos preponderantes.

⁶⁸ El trabajo de Conde, Darrigol y Páez destaca las formas de la alteración del tiempo en un conjunto importante de políticas de inclusión educativa: “entendemos que los programas de inclusión educativa promueven, en alguna medida, la contextualización de los tiempos, espacios y currículos escolares” (2020, p. 38).

Las clases de la educación media se caracterizan por la fragmentación del tiempo, son clases de cuarenta y cinco minutos, pautadas por el timbre, en algunos casos, separadas por recreos de cinco minutos pensados en principio para que los docentes se trasladen de un salón a otro. Esta estructura es muy similar para todas las asignaturas del BTDR —Espacio Equivalente y Espacio Tecnológico—, salvo para el taller que suele desmontarse de esa estructura al cambiar el espacio de trabajo y reunir varias horas juntas. En los Antecedentes de la investigación se refería a los aportes de Porrati, la autora constató en los aportes de sus colaboradores lo siguiente:

[...] el tiempo es un factor relevante para el desarrollo del taller y de los objetivos que los mismos buscan en el proceso formativo, pues, al considerar la alta carga horaria que la asignatura tiene en cada uno de los niveles, esto permite generar un ritmo de interacción entre los participantes del taller, permitiendo el parar, conversar, recomenzar y reconfigurar los caminos por los cuales se dirigen las experiencias propuestas. (2022 p. 114)

Los docentes entrevistados para nuestro trabajo destacaron también el tiempo como elemento central del taller:

Tenes más tiempo para desarrollar los contenidos, más tiempo para poder desarrollar otro tipo de propuestas con los chiquilines, más tiempo de conocimiento específico de cada estudiante, de que puede dar, dónde se puede apoyar al estudiante para que fortalezca sus capacidades, sus conocimientos, para mí es el mejor trabajo que tengo [...] es como el que más he logrado disfrutar, por la diversidad de cosas que puedes llegar a hacer con los chiquilines, en la diversidad de cosas que podés llegar a mostrar y enseñar y las que podés llegar a generar. (DT2)

La relevancia está dada por la disponibilidad de tiempo para desarrollar lo educativo y atender las trayectorias individuales, elementos que se alinean con la disputa de la monocromía del tiempo escolar que implica reconocer y promover cronologías individuales de aprendizaje, en definitiva, reconocer la heterogeneidad de la integración de las aulas e intervenir en esa dirección (Terigi, 2010).

Si bien es una propuesta que no altera el régimen graduado, es decir, el estudiante debe aprobar el Ciclo Básico para ingresar al BTDR, en la práctica se configura como una propuesta con diversidad de estudiantes en cuanto a su edad. Se remarca la edad como componente de diversidad pues se entiende que es uno de los elementos que evidencia claramente que no existe un tiempo único y uniforme para aprender donde la trayectoria es lineal y homogénea, se disputa

fuertemente la idea de identificar algo así como una trayectoria normal para los sujetos (Terigi, 2010). Se destaca, por ejemplo, la presencia de estudiantes denominados *extra edad*.⁶⁹

[...] yo pensé, por un tema de que está localizado acá en el Pinar, iba a tener gurises de quince, dieciséis y, bueno, me pasó que tengo gurises que ingresaron con catorce y hasta treinta y pico de años; de hecho, creo que la mitad del grupo es mayor de edad y la otra mitad es menor. Es muy diverso en edades y también en el tema de género, creo que eso sí es común en todas las UTU que he pasado que la mayoría son varones.⁷⁰ (DT3)

El BTDR se presenta como una posibilidad para estudiantes con trayectorias de desafiliación que eligen retomar y culminar los estudios, conforman así grupos heterogéneos en relación con las edades de los participantes y las trayectorias de vida. Nuevamente, en los aportes de los docentes se constata que esta realidad varía de forma relevante en relación con la ubicación de la institución.

La disponibilidad de tiempo es condición de posibilidad para pensar el aula desde las cronologías de aprendizaje, ello implica “la aceptación de múltiples secuencias personales de aprendizaje, en contraposición al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea” (Terigi, 2010, p. 108).

Cuando teníamos una evaluación práctica de un deporte específico, una vez, mensualmente, teníamos el tiempo para poder practicar con el profesor o solos, o a veces instancias por tiempo. Yo, que nunca había tocado una pelota de básquetbol, de handbol, poder tener esa cantidad, esa carga horaria me parece que era importante. (EE5)

La estudiante resalta esa disponibilidad de tiempo como un valor para la tarea de aprendizaje y destaca su caso en tanto no venía del ámbito deportivo y requería más tiempo para practicar.

Quizás entender que más tiempo es igual a alteración no sea lo más apropiado, sin embargo, el tiempo emerge con mucha recurrencia en los relatos de docentes y estudiantes a la hora de referirse al espacio de taller, a veces, como un elemento que dice por sí solo y otras fuertemente relacionado con el quehacer educativo, con los tiempos de la enseñanza y los tiempos del aprendizaje, con el tiempo para relacionarse con el contenido-conocimiento o práctica del taller. En el taller, el tiempo es un cúmulo de horas que modifica la estructura

⁶⁹ De los cinco estudiantes entrevistados ninguno ingresó al BTDR de acuerdo con la edad cronológica estipulada para este nivel educativo, este dato no tiene valor estadístico, pero en términos cualitativos da cuenta al menos de la diversidad de trayectorias.

⁷⁰ Emerge allí una arista de la trayectoria de la política que no será indagada, pero que reviste interés. De acuerdo con las expresiones de la docente, el BTDR es una orientación elegida principalmente por varones. En ese sentido, nos preguntamos ¿cómo afecta la cuestión de género a esta política educativa?

tradicional al posibilitar la construcción de otros tiempos dentro de este. En el gimnasio, en el patio, en la canchita no siempre hay timbre, no siempre hay recreo, pero suele haber tiempo para el juego, para enseñar, aprender, charlar, construir vínculos, debatir y discutir.

Tiempo y espacio en el taller son componentes que los distancian de la configuración tradicional; en la intersección de estos elementos se constituye un aspecto central de la forma escolar: la organización del taller. En el siguiente subapartado se indagará en la organización del Taller de Deporte y Recreación.

4.2.3 Las propuestas organizativas del Taller de Deporte y Recreación

“El tiempo escolar no es el que se encuentra en cuadrículas que simplemente hablan de un antes o un después, sino que es el de la vida que transita por cada espacio de la organización escolar” (Díaz, 2019, p. 50). Los aportes de docentes y estudiantes permiten identificar a la organización del espacio de taller como variable, se configura en el cruce de los contenidos con los emplazamientos, los sujetos y los tiempos y da lugar a formas de organización que más que por la regularidad se caracterizan por la variación. En la bibliografía que estudia la alteración de la forma o formato escolar, sobre todo con relación a las políticas de inclusión, se destaca la construcción por parte de estas de “un modelo pedagógico alternativo a los centros tradicionales, apoyado en tres pilares: curriculum, roles y organización” (Fernández, 2010, p. 145). Se atenderá en este subapartado las formas que adquiere la organización del espacio y tiempo de taller, organización que se nutre de las potencialidades ofrecidas por el espacio en cuanto a su variabilidad y del tiempo en cuanto a su amplia disponibilidad para alterar en algunos sentidos la organización tradicional del aula.

La idea de llevar adelante un taller interpela a los docentes: “creo que vengo más con un formato de clase que la convierto ahí como puedo, de hecho, es algo que no me lo he cuestionado, el tema de Taller como taller” (DT3). En la conversión que la docente sugiere que realiza, se entiende que emergen algunos sentidos que alteran al aula tradicional. Es importante destacar que en los programas no hay ninguna mención al taller como modalidad de trabajo o forma de organización, por tanto, los docentes no cuentan en los currículos prescritos con ninguna orientación en términos conceptuales ni organizativos. La propuesta metodológica de los programas de taller es la referencia más cercana a una orientación de cómo organizar la enseñanza en este espacio-tiempo. La propuesta metodología es idéntica en los tres niveles, sugiere lo siguiente:

- Trabajos en equipo. La misma se hace imprescindible ya que el deporte toma permanentemente como eje el trabajo en equipo, entendiendo el mismo como: aunar esfuerzo para el desarrollo de logros en común.
- Enseñanza recíproca. El estudiante ingresa al centro educativo con un capital cultural que le es propio y en interacción con sus pares enriquece el proceso educativo.
- Aulas integradas. Esta se hace necesaria para propiciar que el conocimiento sea integrado como un todo y no compartimentado o fragmentado.
- Exposiciones por parte del docente. Modalidad tradicional que se hace necesaria para la circulación de saberes.
- Utilización de los recursos informáticos. (CETP, 2012d, p. 5)

Si bien son orientaciones muy generales, al menos, presentan una apertura metodológica para trabajar el taller, al tiempo que reivindican la modalidad tradicional por la puesta en escena del saber.⁷¹ Estas modalidades derivadas de las sugerencias metodológicas tiene cierta continuidad en el contexto de la prácticas, contexto donde además se producen otras forma de organizar lo educativo, entre ellas se destaca: el trabajo en grupos o equipos, la organización de clases de parte de los estudiantes, la organización y ejecución de propuestas con otros grupos fuera y dentro de la institución, el juego libre, las clases prácticas, las clases teóricas, las clases con invitados especiales, las evaluaciones y los proyectos de egreso. En esta variabilidad reside la potencialidad para alterar la forma, el taller cambia de lugar, cuenta con tiempo y modifica la organización. A continuación, se ahondará en algunas de estas formas con las cuales se organiza el taller.

Las clases y actividades organizadas por los estudiantes para enseñar a sus compañeros u otros grupos se justifican como estrategia organizativa del contenido, como estrategia de enseñanza, sobre todo, en relación con el perfil laboral y también como forma organizativa, como lugar de apropiación del taller de parte del estudiante.

Acerca del aspecto organizativo, la siguiente expresión de uno de los docentes sirve de ejemplo:

⁷¹ Bordoli dice: “En todo evento de enseñanza hay, necesariamente algo del orden epistémico (saber-conocimiento) en juego y algo del orden del sujeto (saber en falta, deseo-de-saber, imposible saber) que se pone en relación” (2011, p. 98). En algunos momentos históricos, en algunas configuraciones didácticas el saber-conocimiento perdió su lugar central en la relación educativa, es el caso de la “didáctica psicologizada” (Bordoli, 2005). Con el avance de las psicologías y su influencia en el campo educativo, el sujeto de la educación hegemonizó las discusiones, desde esta perspectiva, el saber-conocimiento perdió importancia pues la atención se centró en el desarrollo, las etapas evolutivas, las capacidades, conductas y competencias del sujeto que aprende.

Y bueno, el espacio de taller, hay días que se organiza de una forma más desde el docente en traer actividades y [...] otros días son más de solicitar que ellos elaboren en relación a lo que ya se trabajó, a lo que ya se propuso en la clase. (DT2)

Como estrategia de enseñanza, una estudiante explica que ellos tenían que instrumentar algunas clases: “Teníamos que dar las clases, sobre todo lo que aprendíamos durante el año o durante ese mes y teníamos que armar toda una clase y darla a los compañeros. Así es taller (EE3).

Respecto al perfil laboral, se presenta la siguiente cita:

Otra cosa que me gusta hacer es dar participación a los estudiantes en actividades dirigidas a otras personas, buscar generar ese tipo de actividades, aunque sea ellos en grupo, aunque sean situaciones facilitadas, traten de orientarse a trabajar con grupos, porque entiendo que es lo que pasa después que salen a un campo laboral salen a trabajar y como que buscando brindar algún tipo de herramienta en ese sentido. (DT2)

Aquí se destaca la dimensión organizativa como aporte de herramientas para el campo laboral y de experiencia práctica en relación con la organización o dirección de un grupo.

Como forma organizativa, ante la consulta de cómo organizaba su taller, una de las docentes dijo: “es como difícil, me cuesta focalizarme en una clase, la enseñanza la pienso, me gusta que participen, que se apropien del espacio de la asignatura” (DT4). Esta expresión junto a otras dan cuenta de una construcción del taller centrado en la participación del estudiante. Esta modalidad también se utiliza para hacer actividades fuera del propio grupo, con estudiantes de otras instituciones como, por ejemplo, escuelas, liceos, clubes de niños, geriátricos entre otros. En el capítulo anterior se destacó esta práctica con respecto a la dinamización institucional, donde la inclusión de la recreación se atribuía a prácticas de corte más territorial.

La dualidad *clases teóricas*, *clases prácticas* emerge en los aportes de prácticamente todos los docentes y estudiantes; hay intención de remarcar la importancia del abordaje teórico de muchos de los elementos puestos en juego en la práctica y aparece bajo la denominación de clases teóricas. Generalmente, con el *teórico* se remite espacialmente al aula tradicional, es decir, se requiere de ese espacio para desarrollarlo, pero algunos docentes también destacan el trabajo bajo esa modalidad en otros espacios como, por ejemplo, el gimnasio (DT4).

A modo de ejemplo, un estudiante expresó:

Empezamos el año con básquetbol, entonces, todo este mes lo vamos a orientar a ese deporte en forma teórica y práctica; entonces, en forma teórica nosotros teníamos que entregar todo lo que era reglamento, la cancha y, después, de forma práctica recuerdo que nos hacían actividades, un poco polideportivas o alguna directamente con el básquetbol. (EE4)

Este tipo de aportes tiene fuerte presencia en testimonios de docentes y estudiantes, en la modalidad teórica se destaca la mención a los reglamentos y las técnicas, pero también, por ejemplo, el abordaje desde la historia del deporte (DT1), de la sociología del deporte (DT4) o la construcción de las masculinidades (DT3).

La evaluación es otra de las formas organizativas que adquiere el taller, las sugerencias programáticas coinciden en los programas de los tres años:

La evaluación se considera como parte constitutiva del aprendizaje, priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes. Por eso son importantes aquellos dispositivos pensados para producir y relacionar conocimientos desde varios núcleos temáticos, entendiendo a éstos como capaces de articular el diseño, dotándolo de su carácter integrador.

No por ello debemos dejar de lado las evaluaciones propias y pertinentes a cada disciplina, a cada docente y a cada grupo en particular. Se sugiere, dentro de las posibilidades, que las mismas se implementen de modo de favorecer la comprensión y no solamente con el propósito de la mera repetición de los contenidos facilitados por el docente. En el proceso de evaluación se pasará por diferentes etapas coincidentes con diversas modalidades de evaluación: Diagnóstica; Formativa, de Proceso y Sumativa.

Será necesario, crear un clima de aula propicio, que favorezca la interacción con el docente y entre compañeros, donde la evaluación sea percibida por el alumno como un paso necesario y enriquecedor del proceso, y no como una instancia amarga y penalizadora, posibilitando experiencias de autoevaluación y coevaluación. (CETP, 2012d, p. 5)

La evaluación se inscribe como parte de los procesos del aprendizaje, se caracteriza por ofrecer una perspectiva amplia en relación con las posibilidades de evaluación y se destaca la oposición al carácter penalizador, se toma distancia de ella como calificación.

Esta amplitud sugerida se entiende que habilita posibilidades de alteración en el cruce con el espacio y tiempo de taller. Los docentes identifican la evaluación más con la enseñanza que con los aprendizajes; colocamos a continuación un fragmento esclarecedor:

Trabajo mucho con lo que es la coevaluación que me parece que en el deporte está muy bueno, que también podemos trabajar a través de videos, que ellos se filman o filman a un compañero, arman una especie de dispositivo, una grilla, que la armamos colectivamente y a través de esa grilla evalúan, generalmente son coevaluaciones, pero también a veces hago evaluaciones, heteroevaluaciones o autoevaluaciones. Cuando se trabaja con ellos el tema de la evaluación, porque los docentes no estamos acostumbrados a decirle cuáles son las reglas de juego, es más, muchas veces tomamos la evaluación como castigo, como medida, estamos lejos de lo que debería ser la evaluación, como un método más de enseñanza. Sí, algo que fomente una transformación y usamos la evaluación como esto, tengo la libreta, tengo el poder con eso, y es algo que hablo mucho con ellos. Primero, que no son un número, que son mucho más que un cuatro, que un cinco. Esto de que ellos puedan armar la

grilla, que entiendan qué es, poder medir, en definitiva, lo que es el ideal. Es muy simple la evaluación y no hay un momento para hacer la evaluación. Lo trabajamos, la evaluación no como cierre, continuamente estamos haciendo grillas como forma de ..., la usamos como un aprendizaje más, una clase más, de hecho, muchas veces repetimos la misma evaluación, para decir mirá... En salida baja hicimos una grilla muy simple, eso fue a principio de año, y les sirvió para mirarse ellos, poder corregirse y decir: “ah, mirá”, y después lo volvimos a hacer y se notó un cambio gigante. Tomar la evaluación desde ese lugar. (DT3)

La extensa cita condensa en términos discursivos importantes sentidos, allí se articula la evaluación como parte, sobre todo, de los procesos de enseñanza, pero también como forma organizativa del taller y como una instancia de aprendizaje. Interpela además la posición de poder en la que está el docente, sobre todo, asociada a la calificación y destaca la participación del estudiante en la construcción de los diferentes dispositivos, que incluso utilizan en más de una oportunidad. La evaluación encuentra condiciones temporales y espaciales, en donde el proceso de construcción del dispositivo es otra de las instancias en las cuales el estudiante se apropia del espacio de clase. La mayoría de los docentes evalúa desde actividades que coloquen al estudiante en escena, por ejemplo, a través de coevaluaciones, de planificación y puesta en práctica de clases, juegos, ejercicios, ficheros, aunque no descartan algunas instancias de escrito tradicional, este último, por cierto, característicos del resto de asignaturas de acuerdo con los aportes de los estudiantes. Los estudiantes identifican un contraste en las formas de evaluar en taller con respecto al otro conjunto de asignaturas: “Y después, en cada materia, con algún escrito o examen” (EE3).

El trabajo en equipo tiene un lugar relevante en el espacio de taller, pero en particular se destaca el proyecto como espacio mayor de articulación. Como actividad final de egreso, en el tercer año, todos los EMT tienen que diseñar un proyecto.

Obliga mucho al docente a trabajar con el cuerpo docente, te obliga muchísimo, vos tenés que coordinar las pautas, tenés que ver qué encare le vas a dar. Si bien, generalmente, cae sobre el profesor de gestión, pero depende mucho del profe de taller, depende mucho de las materias tecnológicas que también quieran colaborar. (DO1)

Una particularidad que se constató con los aportes de los docentes y estudiantes es que en la orientación Deporte y Recreación se incentiva a diseñar proyectos que puedan ser llevados adelante. Por tanto, no solo implica la etapa de diseño, escritura y defensa, etapas previstas por la reglamentación vigente (ANEP-CETP, 2017), sino también la ejecución o puesta en práctica que se configura como un desafío más para los estudiantes. Un docente de asignatura del Espacio Tecnológico relata lo siguiente acerca del diseño del proyecto:

[...] tiene que integrar las materias tecnológicas necesariamente y algunas de las materias de Equivalencia, con lo cual busca cierta pertinencia por una temática que ellos elijan, que en el caso de deporte es un proyecto que tienen que ejecutar y ahí se hace como una síntesis, qué aplico de Deporte, qué aplico de Estadística, qué aplico de Primeros Auxilios, qué aplico de Psicología. Necesariamente busca una integración de las asignaturas en el proyecto, que reitero, es una temática que ellos elijen, que puede ser de deporte o recreación y la tienen que llevar a la práctica, eso me parece que es un buen ejemplo de praxis, de aplicación de esos contenidos, no siempre funcionan a la perfección, pero se tiende a eso y creo que es lo más satisfactorio de todo el Bachillerato la ejecución de ese proyecto. (DO3)

El proyecto se configura como una oportunidad en tanto obliga a docentes a articular para orientar a los estudiantes y, por otro lado, incentiva a ambos a trabajar en equipo y a vincular conocimientos de las diferentes asignaturas. El proyecto suele impactar en la organización del taller, puesto que es una de las materias principales junto con Gestión y Proyectos.

Los docentes de taller entrevistados destacan el tiempo abocado al proyecto:

[...] directamente mi propuesta de enseñanza se termina volcando en la formación y en la propuesta de enseñanza de cómo tienen que hacer un proyecto, y horas destinado a eso, cómo es un marco teórico, cómo lo tengo que desarrollar, qué elementos tienen que estar establecidos en un marco teórico, todo lo que es la estructura formal y la estructura de construcción y producción de un proyecto, que a la vez, yo particularmente en estos años, le he dado a los terceros que egresan conmigo proyectos de investigación. (DT4)

Resaltan el tiempo que se dedica en el último año a elaborar el proyecto, elemento que tensiona la propuesta programática del taller, pero que habilita una dinámica de trabajo distinta a la que se había construido hasta ese punto.

[...] ellos tienen que egresar con un proyecto, es como que uno se siente con la bandera de decir “sí, bien, puedo seguir el programa, el proyecto de ellos es la vida”, entonces, desde junio hasta noviembre que ellos defendieron ahora, destinaba —yo tenía doble frecuencia— uno de los días al proyecto, las cuatro horas producción, sentados, indagar, investigar. La dificultad que tenía era que yo daba clase en la EMA y la Escuela Técnica de Barros Blancos está a diez kilómetros, entonces, hay veces que les daba los artículos, entonces trabajábamos las dos primeras horas en el proyecto con el celular porque no teníamos un espacio de producción, pero bueno, por lo menos hacíamos [...] entonces ahí iba manejando y ahí seguía con las otras unidades temáticas. Pero de agosto en adelante las cuatro horas al proyecto. (DT4)

De esta forma, en el año de egreso, el taller se ve tensionado y alterado por la necesidad de tiempo y espacio para la construcción y puesta en práctica del proyecto.

El subapartado enlazó un conjunto de elementos que se entiende alterar en algunos sentidos la forma escolar. La característica del taller es la diversidad de formas de organización del espacio y del tiempo, la construcción de espacios y tiempos múltiples en función de las necesidades del contenido-conocimiento, las necesidades de los estudiantes para aprender o de los docentes para enseñar. Por otra parte, la precariedad de algunos de los espacios para desarrollar el trabajo tensiona las posibilidades de llevar adelante la enseñanza.

En los ámbitos educativos, entre docentes y estudiantes se teje una relación que es característica de la forma escolar en tanto relación pedagógica, sin embargo, cuando el centro de la relación está en la transmisión desde el reconocimiento “del educando como un igual, digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho” (Martinis, 2015, p. 120). Entonces allí están las condiciones de posibilidad para alterar la forma de esta relación. El siguiente apartado analiza las particularidades de la relación educativa en el espacio y tiempo del taller.

4.2.4 La relación educativa: docentes, estudiantes y legado

En este subapartado se presentan algunas construcciones de sentido en torno a la relación educativa, la hipótesis es que el rol docente se ve resignificado favoreciendo la configuración de un vínculo que permite la articulación de una relación educativa que pretende transmitir un legado cultural y culmina siendo clave en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. En el espacio y tiempo de taller se tejen los vínculos y se manifiestan los afectos, esto permite la articulación de docentes y estudiantes en torno al conocimiento disciplinar. La relación educativa se construye entre docentes, estudiantes y conocimientos que en la escuela tradicional se caracterizó por la verticalidad, la unidireccionalidad, el control y el rol docente como portador de lo que el estudiante no tiene (Pineau, 2001). Se entiende, a partir del análisis de las expresiones de los entrevistados, que el rol del docente de taller se ve resignificado y la relación educativa que se conforma disputa aquella forma tradicional de entender la relación.

El taller es el espacio clave de la formación, muchos estudiantes asisten al BTDR motivados por la presencia de esa asignatura con una carga horaria amplia y un contenido atractivo:

Ese taller de tantas horas donde el docente de Educación Física, con todo el perfil que tiene el docente para sostener al chiquilín desde distintos lugares, no solamente desde el intelecto sino de lo emocional, de lo corporal, de los valores, hizo que tuviera mucha adherencia el bachillerato. (IC1)

Hay una resignificación del rol docente⁷² en tanto se lo coloca como estructurante de la formación:

Tener estudiantes dieciséis horas como docente en el rol que nos implica, tenés que tenerlos trabajando, motivados, buscar una propuesta que genere aprendizaje, entonces, eso sin duda es un desafío como docente [...] dejar un sentido en lo que es la tarea docente. (DT4)

Se articula la extensa carga horaria con las formas de organizar el taller como elementos que dan lugar a la resignificación del rol docente. Se habilita así la construcción de un vínculo educativo. Un docente refiere a que el vínculo se da, no es algo que se busque (DT1), pero expresa:

[...] siempre generé vínculos bastante profundos con los chiquilines y uno puede incidir desde muchos lugares, la práctica deportiva, para mí, saca mucho de lo que es la persona en concreto, se ve reflejada muchas cosas, por eso te digo que depende mucho del profe con el que hayan trabajado también que eso se le pueda haber sacado lustre o no. (DT1)

Se articula el vínculo con la oportunidad para “incidir” (DT1) en el estudiante. Al tiempo que se toma distancia de la clase tradicional de Educación Física:

Es distinta porque vos tenés cuatro horas al mismo grupo, o tres horas al mismo grupo, con esa diversidad, es distinto, porque también el rol, el afecto, hay un montón de cosas que entran en juego ahí que son distintas a tener cuarenta y cinco minutos. (DT4)

El vínculo se presenta como oportunidad desde el punto de vista educativo para, entre otras cosas, acercar al estudiante a los conocimientos de la disciplina y para que estos logren sostener las trayectorias. Hay un acercamiento a la significación de la relación educativa como un proceso:

[...] proceso en el cual se produce un vínculo (intersubjetivo) tensionado desde la responsabilidad de la transmisión de un legado cultural al cual el otro de la relación tiene derecho a acceder. Desconocer este principio supone negar la posibilidad misma de la educación. (Martinis, 2015, p. 121)

El vínculo es la oportunidad de asumir en términos ético-políticos la tarea de enseñar. Emerge allí el *otro* como sujeto de derecho, como sujeto de la educación, como receptor de esa “transmisión (traspaso, recreación, circulación, acercamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural” (Núñez, 1999, p. 36).

⁷² En la bibliografía sobre inclusión educativa, cuando se analiza estas políticas en cuanto a su potencialidad, se destaca la “resignificación del rol docente” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 11).

Desde el lugar de sujeto de la educación, un estudiante expresa la tensión sobre los modos de establecer la relación educativa, al tiempo que reivindica la importancia del rol de los docentes de taller a partir del relato del vínculo establecido en su trayectoria educativa:

La experiencia fue tremenda, fue muy buena, en todo sentido, en mi experiencia tuve dos extremos, una forma de no ser y otra forma de ser docente: [...] el primer año tuve un docente que no fue muy bueno, desde una perspectiva como positiva, y bueno, también de eso se aprende. Y después tuve otra docente, en tercer año, en el último año, que fue una docente, fue muy buena, tremenda profe que hasta el día de hoy seguimos en contacto, son esas cosas que te deja la formación en la UTU. Seguir como conversando, seguir con el contacto, tengo amigos que seguimos en el ISEF otros que están terminando, otros que no siguieron nada de Educación Física, siguieron otras cosas, otros se dedicaron a trabajar, pero eso también son cosas positivas. Lo que te genera esa formación también es el lugar del deporte, de la recreación y de la educación física en generar otros lazos que otras formaciones capaz que no generan, bueno, el estar en contacto, yendo a un campamento, que estén los cuerpos presentes ahí, y que en otras formaciones, no sé, no genera lazos tan fuertes por el no contacto. (EE1)

Se aprecia la dimensión del rol docente a la hora de promover su trayectoria educativa y la de sus compañeros; se generó un vínculo educativo que siguió más allá de la finalización de los cursos. En otros extractos, el estudiante destaca la relevancia de las enseñanzas en el campo del deporte de la docente a la que se refería:

[...] nos enseñó desde otro lugar, también ella una vida bastante deportivizada, pero también deportivizada desde otro lugar, ya cuando el docente tiene otra experiencia y los contenidos se los apropia en su propia vida, ya vas desde otro lugar también, no era solamente la técnica, era el deporte como movimiento social, decir que el deporte no es solamente un movimiento corporal, lo anatómico, sino que conlleva otras cosas, otros movimientos sociales, etc. (EE1)

Las construcciones de sentido que se han enlazado hasta aquí se tensionan cuando el rol docente falla; estudiantes y docentes identifican varios factores como sus causas: inasistencias, falta de responsabilidad en la tarea de enseñar, dificultades en el acceso a infraestructura y materiales acordes, o incluso los apoyos institucionales para, por ejemplo, salir del centro educativo.

Las trayectorias de algunos de los estudiantes expresan el valor del contenido cultural ofrecido por la formación (EE1), es decir, el deporte y la recreación, y el aporte para favorecer sus trayectorias. Ninguno de los estudiantes entrevistados que ingresó al BTDR llegó con una trayectoria esperada, algunos llegaron a cursar cuarto año en el CES y luego ingresaron al BTDR teniendo que cursar todas las asignaturas tecnológicas del primer año de BTDR (EE1; EE2). Otros estudiantes refieren a la circulación por otros espacios educativos para llegar al

BTDR con extra-edad (EE4; EE5) y una estudiante había repetido un grado escolar (EE3). Si bien no hay un valor estadístico en estos testimonios, sí se puede apreciar en términos cualitativos que todos los estudiantes encontraron en el BTDR una respuesta a sus necesidades particulares, esto es, culminar el Bachillerato, insertarse laboralmente, hacer algo que les gustara o como etapa formativa preparatoria para estudiar en el ISEF (EE1; EE2; EE3; EE4; EE5).

Al comienzo del apartado se sugirió que la forma escolar, en tanto construcción histórica, social y política es pasible de cambio, de alteración. El apartado presentó algunas construcciones de sentido con potencialidad para generar alteraciones, allí se destacan la variabilidad de los espacios, de los tiempos y, en función de estos, la diversidad de organizaciones del taller. Dentro de este espacio se destacó la resignificación del rol docente y la conformación de fuertes vínculos educativos, elementos que configuraron una relación educativa en torno a la transmisión del deporte y la recreación. La trayectoria diversa de los estudiantes disputa la idea de trayectorias *normales* al tiempo que evidencia trayectorias posibles gracias a la oferta del BTDR que logra capturar sus necesidades particulares.

A lo largo del capítulo son repetidas las menciones a los contenidos, al saber o al conocimiento, la forma escolar se caracteriza por la homogeneidad de los currículos y de los contenidos. (Pineau, 2001). Como punto de partida, el BTDR coloca en la EMS un recorte cultural, un conjunto de contenidos que no tenían representación en este nivel educativo; en el siguiente apartado se analizan las construcciones discursivas en torno al deporte y la recreación, discursividades que resultan centrales en tanto sustentan la pertinencia del BTDR.

4.3 Formaciones discursivas en torno al deporte, la recreación y la educación física

El BTDR se organiza en torno a la enseñanza del deporte y la recreación, dos campos que están representados como contenidos en los programas del Taller de Deporte y Recreación y algunos programas de asignaturas tecnológicas. El apartado se propone dar cuenta de las discursividades respecto al deporte, a la educación física y a la recreación, discursividades que se articulan entre el contexto de producción del texto de la política y el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016). La hipótesis central es que existe una discursividad *crítica* del deporte en tensión con cierta discursividad *esencialista*, ambas disputadas por una discursividad que se configura en torno a los discursos de la educación física psicomotriz. En esa disputa en torno al

deporte y la educación física, la recreación se articula discursivamente en un segundo plano en términos prácticos, como herramienta en relación con el perfil de la formación.

4.3.1 Formación discursiva *crítica* del deporte

La discursividad *crítica* con relación al deporte surge de la fundamentación general del BTDR presente tanto en el expediente del diseño curricular (2012a) como en el documento correspondiente a la reformulación (2012b), al tiempo que se consolida en las expresiones de algunos de los informantes calificados. Por otra parte, en los programas correspondientes a cada nivel surgen elementos puntuales que remiten a una enseñanza desde la crítica al deporte. Esta discursividad *crítica* se complejiza luego con las expresiones de algunos actores en territorio.⁷³

La fundamentación general (CETP, 2012a; 2012b) comienza con referencias a la expansión de la educación física, al surgimiento de diferentes programas y proyectos con la intención de garantizar el derecho al acceso a la educación física, el deporte y la recreación. El primer elemento de la discursividad *crítica* surge con referencia a Elías y Duninng, se adscribe a la idea de la “deportivización”, categoría ampliamente utilizada dentro de la sociología crítica del deporte. Para los autores, el deporte es un fenómeno producto de la modernidad y los procesos civilizatorios, en donde distintas prácticas y juegos populares son intervenidos sistemáticamente en busca de suavizar —civilizar— sus aristas violentas (Elias y Duninng, 1992). La referencia a Elias es la siguiente:

Actualmente la sociedad se encuentra altamente deportivizada, (Elias, NORBERT, 1989). Los medios de comunicación masivos han contribuido a la propagación y difusión del deporte, particularmente como fenómeno espectáculo. [...] Mas allá de este fenómeno, el Deporte contiene otros aspectos que no se hacen visibles cuando es mercantilizado. (CETP, 2012b, sección “Fundamentación”)

Se utiliza la deportivización para problematizar la influencia de los medios de comunicación y el espectáculo deportivo como fenómeno social junto a las modalidades de deporte que estos difunden en detrimento de otras formas posibles por fuera de la mercantilización. En la fundamentación del plan, se sugiere, en contraposición a lo anterior, el deporte como “herramienta educativa y medio para la socialización, medio para la promoción

⁷³ No se está suponiendo aquí que lo que expresa el currículo prescrito sea el factor determinante de la presencia de formaciones discursivas críticas en las expresiones de los docentes. De hecho, algunos de los docentes reconocen que no accedieron a la fundamentación general de la propuesta puesto que esta no está replicada en los programas de cada nivel.

de salud” (CETP, 2012b, sección “fundamentación”). La perspectiva crítica deconstruye las formas hegemónicas del deporte, sobre todo, las lógicas del deporte de élite, a la que Levoratti y Mora (2021) denominan sistema deportivo hegemónico; sin embargo, los tres elementos mencionados —herramienta educativa, medio de socialización y promoción de salud— suelen formar parte de una discursividad *esencialista* del deporte, la fundamentación no profundiza en ninguno de estos tres elementos.

Una de las docentes (informante calificado) que trabajó en la escritura del texto de la política expresó:

Se intentaba hacer una mirada crítica, pero más que nada para que los gurises estuviesen atentos a por ejemplo, la mercantilización del deporte, el deporte espectáculo, la masificación, que aparecieran estas temáticas también, y que los chiquilines por lo menos tuviesen un acercamiento a algún tipo de lectura, alguna mirada distinta y no entrar como por el tubo. Era una mirada crítica sin tirar abajo el discurso, o sin tirar abajo la legitimación de la práctica digámoslo así. Por eso también la idea de la introducción del deporte alternativo, es decir, traer otra forma de pensar, más allá de que podemos tener todo un cuestionamiento ahí, bueno decir, el deporte alternativo ¿es tan alternativo? Pero bueno, por lo menos introducía alguna otra lógica que el deporte no estaba teniendo en cuenta y ahora hoy, después de no sé cuántos años, han cambiado cosas, la posibilidad de que jugaran niños, con adultos, con chiquilinas, chiquilines, esa lógica no estaba presente en los deportes convencionales. (IC5)

Mercantilización, espectáculo y masificación emergen como algunos de los elementos a pensar y cuestionar a la hora de abordar las prácticas deportivas; dentro de estas últimas se refiere a la inclusión de los deportes alternativos en los contenidos como oportunidad para atender otras dimensiones como las cuestiones de género y generacionales, entre otras.

En los programas de taller de los tres niveles se da cuenta de elementos que configuran la discursividad *crítica*, en ellos se propone que el estudiante puede salir del lugar del practicante de deporte para pensar el deporte como objeto de estudio, (CETP, 2012c) este elemento se destaca por parte de una informante calificada: “No pretendían ser solo gimnasio —con todo lo que vos podés hacer en el gimnasio—, sino que tenían esta impronta de tomar y problematizar como objeto de conocimiento el deporte” (IC4). En ese mismo sentido podemos citar el programa de Taller de Deporte I del BTDR:

Es de esperar que en un inicio el interés se centre en la práctica deportiva, siendo el desafío para este programa poder trascender este interés generando inquietudes, cuestionamientos, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio y le brinden posibilidades de participación activa en la sociedad [...] Es un desafío de este taller, pensar en una propuesta atractiva que involucre al estudiante con las variadas dimensiones y complejidades del deporte como

fenómeno social, cultural y de construcción de identidad, desencadenando el interés en la formación permanente. (CETP, 2012c, p. 2)

La discursividad crítica se combina en la cita con elementos metodológicos, es así como articula un recorrido desde la práctica deportiva hacia la problematización del deporte en tanto fenómeno social y cultural.

Las siguientes expresiones sintetizan los elementos a los que se hizo mención hasta este punto:

Lo que ahí se colocó desde el ISEF fue una parte del campo de la Educación Física, como una práctica corporal, Tiene obviamente un campo técnico importante, ahí cuando te digo técnico me refiero en términos grandes, ahí entraría la táctica, me refiero a que tiene una dimensión corporal que uno la puede vincular al movimiento, por eso lo coloco como una técnica, y tiene una dimensión discursiva que lo constituye, ahí, en ese sentido, lo que quiero decirte es que el deporte se fue construyendo de la mano de discursos y prácticas entreverados. Hay un hacer corporal y un discurso que se entremezclan y nos preocupaba que se pudiera tomar el deporte con ese grado de complejidad, porque aparte, siempre, si hay alguien interesado del deporte también es importante poder desnaturalizar cosas con esa persona que está vinculada a algo que le encanta que es el deporte, y cuanto antes se desnaturalicen mejor. (IC4)

Se sugiere como parte de esta desnaturalización de las prácticas deportivas cierta distancia entre discurso y práctica que se intenta disolver a través de algunos de los objetivos en los programas; por ejemplo: “Analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física, y estas a su vez como indicador de salud y belleza” (CETP, 2012c, p.3). También se propone algo similar respecto a las actividades atléticas, e incluso respecto al deporte colectivo, al sugerir “Analizar el discurso que vincula las actividades deportivas con la socialización y ésta como un posibilitador de salud mental” (p. 3).

La formación discursiva *crítica* se teje entonces entre la conceptualización y las propuestas de enseñanza del deporte como objeto de estudio que se propone problematizar. Se identifica cierta tensión como un histórico campo técnico-práctico, particularmente la preocupación se centra en los discursos y prácticas⁷⁴ biológico-médicas que matizaron históricamente la educación física y el deporte. No se pretende deslegitimar por completo estos discursos y prácticas, pero sí atender lo que se coloca como las aristas más problemáticas: la deportivización, la mercantilización, la masificación, el deporte espectáculo y la salud, entre otras.

⁷⁴ En el marco del APD la práctica también se configura discursivamente en tanto es objeto de significación (Buenfil, 1993).

Tanto en la fundamentación como en los contenidos y aportes de informantes se hace visible la intención de desnaturalizar elementos que suelen atribuirse como propios del deporte. Se pretende un abordaje como fenómeno complejo imbricado en la trama de lo social y cultural; en estos términos se coloca como contenido, como objeto de estudio necesitado de reflexión, problematización y crítica. La crítica se articula en torno a lo que se identifica como deporte de élite, aunque no existe una mayor conceptualización sobre este asunto.

En el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016), la formación discursiva *crítica* encuentra en muchos actores docentes de taller un punto común: la crítica a elementos de lo que se caracterizó como deporte de élite, y que Mora y Levoratti (2021) lo identifican como producto de la discursividad hegemónica del deporte y parte de lo que denominan sistema deportivo hegemónico. Esta discursividad *crítica* para los docentes de taller de deporte tiene su punto de partida en la comprensión del deporte como uno de los conocimientos o contenidos de la Educación Física: “para mí la educación física engloba todo, todo lo que sea en el Bachillerato, el rol me parece que es ese, la formación del sujeto desde ese lugar, desde el lugar de entender un contexto en función del movimiento” (DT1). Así se presenta al deporte como fenómeno con presencia externa al campo, pero que se captura por parte de la Educación Física, en ese camino se incorpora el abordaje de diversas temáticas como propias del deporte en tanto fenómeno social.

Tengo muy poca experiencia en clubes, pero sí tengo muy claro que no debería pasar lo mismo dentro de una institución educativa que dentro de un club deportivo, en realidad, el deporte que es tan relevante a nivel social, cultural, político [...] entonces creo que nuestra función es hacer de ese contenido, poder problematizarlo y, bueno, traer a clase esos otros aspectos que tiene que ver con el consumo, de cómo se ve como espectador, no solo lo que es la lógica interna que claramente tiene que estar, lo que es reglamento, técnica y táctica, creo que eso es fundamental, no discuto que eso no tenga que estar, pero me parece que si nos quedamos solo con eso estamos haciendo lo mismo que puede hacer cualquier gurú fuera de la institución educativa. (DT3)

Los elementos que aporta la cita posicionan a los docentes de Educación Física y a la propia Educación Física como disciplina educativa enmarcada en una institución educativa como responsables de problematizar el abordaje del deporte como fenómeno complejo a nivel social, cultural, político y económico.

[...] entonces la idea es un poco problematizar todo lo que pasa afuera, pensar ¿por qué se da la violencia?, ¿el deporte siempre fue violento?, ¿el deporte es salud?, eso que está como instaurado, el deporte es salud, sí, bueno, a ver, ¿siempre es salud?, ¿no es salud?, ¿cuándo? Ahora que están los suplementos, los medios, la televisión, tenés millones, se te abre un abanico enorme que creo

que es super importante que el alumno, la alumna pueda tener ese espacio dentro de la institución para después realmente poder salir y poder generar algo afuera. (DT3)

El amparo en la Educación Física y lo educativo se presenta como posicionamiento político, se establece así cierta distancia de lo que se entiende como discursividades esencialistas que identifican al deporte y lo educativo como buenos de por sí. En contraposición, desde la discursividad crítica es responsabilidad del docente y la disciplina desnaturalizar, visibilizar, problematizar el deporte como fenómeno complejo.

La formación discursiva *crítica* del deporte que se configura en el territorio adquiere diversas formas de acuerdo con la impronta de cada docente a la hora de organizar su enseñanza. A continuación, se articulan dos ejemplos de abordajes críticos del deporte: en primer lugar, la crítica a la enseñanza técnica del deporte y, en segundo lugar, la crítica desde la historia y la sociología del deporte. Si bien los elementos de crítica expresados por los docentes no se agotan en estas dos categorías, se presentan como ejemplos de la complejidad de la enseñanza y del deporte como fenómeno.

En primer lugar, la crítica a lo técnico reafirma el amparo en lo educativo como factor para brindar algo más:

El aspecto de lo que es el deporte, si queda solo en lo que es la lógica interna del deporte estaríamos brindado lo mismo que ellos pueden hacer fuera de la institución educativa, entonces, dentro debería pasar alguna otra cosa que no pasa afuera. Creo que ahí el programa no lo aborda, yo, como docente, lo trabajo desde ese lugar, pero, bueno, el programa creo que ahí tiene como una deficiencia u otro enfoque más técnico. (DT3)

La docente crítica el abordaje del deporte solo en su lógica interna y al programa por su enfoque técnico. Esta dimensión la complementa la siguiente cita:

Nunca me enfoqué tanto en lo técnico [...] entonces evaluaba si habían entendido la concepción de lo que era el deporte, de la historia del deporte, de por qué se llegó a ese lugar con el deporte, por qué el deporte hoy en día está ubicado, por qué el voleibol se modificó tanto, por qué era tan lento y no lo transmitían en tele y por qué ahora sí, qué entiendan todo ese tipo de cosas, este más que decir, a ver si hiciste bien el toque de abajo, a ver cómo haces el toque de arriba. (DT1)

Se critica fuertemente la enseñanza del deporte solo como técnica-táctica y reglamento y se propone ampliar la perspectiva, en donde la historia, la masificación o los elementos económicos cobran sentido como parte de la complejidad del fenómeno.

Se destaca que no se encontraron importantes referencias explícitas de crítica a las formas en las que se han producido y se producen las técnicas, las tácticas y los reglamentos, más bien, tanto docentes como estudiantes nombran un núcleo duro a enseñar o que les fue

enseñado, como el lugar básico de referencia para hablar sobre deporte. No aparece con claridad de qué forma aspectos como lo económico, lo social o lo político tienen expresión en la producción de técnicas, tácticas y reglamentos. Este elemento quizá advierta sobre la permeabilidad de la discursividad hegemónica del deporte que bajo la discursividad de la neutralidad pretende imponer cierta posición ideológica negando el carácter político e ideológico propio del deporte o de cualquier fenómenos social y cultural.

El segundo ejemplo proviene de las referencias a los abordajes históricos y sociológicos del deporte por parte de los docentes. En referencia a las temáticas a trabajar, uno de los docentes dice:

Historia, seguro, porque me parece que la historia siempre es importante, para ver el punto en el que está parado el deporte en relación a la sociedad y en relación al que lo practica, el punto de partida, por qué se creó ese deporte, qué vínculos tiene con el mundo, con la economía, por qué el fanatismo, todo eso se trabaja bastante. Te digo que las medidas de la cancha es de lo que [risas] menos trabajo.
(DT1)

Otra docente agrega: “una mirada también desde una perspectiva sociológica, hay veces que lo hago, sobre todo en el fútbol, le pongo determinados autores desde la Sociología para que analicen el deporte espectáculo y lo que genera el fútbol” (DT4). Los abordajes históricos y sociológicos se presentan como herramientas para problematizar el deporte espectáculo, la violencia, el fanatismo o para establecer relaciones con las dimensiones económicas y con la sociedad en general.

Desde el texto de la política hacia las expresiones en el territorio emergen rastros de cierta discursividad *crítica* que no es unívoca, pero que se unifica discursivamente en torno a la crítica a un conjunto de aspectos asociados al fenómeno deportivo en su expresión hegemónica. Como se verá en el siguiente subapartado, esta formación discursiva *crítica* se encuentra tensionada por la discursividad *esencialista* del deporte. Indicios de esa discursividad ya fueron presentados cuando el programa remitía a esas otras formas del deporte por fuera de la mercantilización y se refería a lo educativo, a la socialización y a la salud.

4.3.2 Formación discursiva *esencialista* del deporte

La formación discursiva *esencialista* tiene un largo camino de presencia a la hora de legitimar la educación física y el deporte a nivel social y sobre todo educativo. Históricamente, el deporte por la vía de la educación física ingresa al sistema educativo en relación con sus

bondades respecto a la salud, a la socialización y la transmisión de valores (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2002)⁷⁵ e incluso como compensación con relación a la actividad intelectual.

La discursividad *esencialista* para el caso del BTDR articula la idea de cierta positividad que el deporte tiene de por sí en relación con la potencialidad educativa para la transmisión de valores, la promoción de la vida saludable y la socialización. De acuerdo con Athayde:

La difusión de estos discursos favorece en gran medida la propagación y la sedimentación de las concepciones idealistas, cuyo texto es el deporte —a partir de su apariencia fenomenal— como algo bueno en sí mismo, que flota por encima de los conflictos sociales y políticos, una especie de nueva religión, un verdadero lenguaje universal y accesible. (Athayde, 2017, p. 83)

Esta discursividad tiene mayor impacto en relación con la juventud como población que se la suela identificar como problemática. “Las prácticas deportivas y recreativas tienen amplia legitimidad social como medio para canalizar a los desviados y atraerlos a la escuela” (Levoratti, 2015, p. 130).

En el esquema del diseño curricular presente en la Tabla 6 del apartado anterior se puede apreciar que el conjunto mayoritario de asignaturas tecnológicas que acompañan el Taller de Deporte es de raíz biológica. En el análisis se visualiza cómo en el proceso de configuración curricular desaparecen algunas asignaturas del campo social y humanístico como Historia del Deporte, Sociología del Deporte o incluso del campo educativo como Pedagogía General del Deporte. En el esquema final son principalmente las asignaturas de base biológica⁷⁶ las que sustentan el Espacio Tecnológico. Este conjunto de elementos permite suponer que el sustento de la formación en términos discursivos se conformó en torno a las significaciones propias del campo de la biología. Si bien existió cierta pretensión de dar un enfoque de corte crítico a la formación y el abordaje del deporte, se seleccionó un conjunto de asignaturas asociadas a los discursos y prácticas de corte bio-médico para acompañar al Taller; se cree que esta elección, además de ser producto del carácter *ecléctico* del currículo, se vale de la legitimidad a nivel social y dentro del sistema educativo.⁷⁷

⁷⁵ Se refiere a los valores vinculados a la moral burguesa articulados en la idea de *juego limpio*. Las autoras refieren a que esto se ha transformado en cierta ética libre de críticas, existe una esencialización y universalización que justifica la presencia del deporte en la escuela en función de su potencialidad para la transmisión de estos valores.

⁷⁶ Sin contar los tres talleres de deporte y recreación, la formación tiene las siguientes asignaturas: Biología y Anatomía Humana, Fisiología Funcional y del Ejercicio, Química, Física, Biomecánica, Introducción a la Didáctica y la Metodología del Deporte, Psicología del Deporte, Estadística, Informática, Primeros Auxilios y Gestión y Proyectos.

⁷⁷ Es importante recordar que en el Capítulo 3 se remarcó la intención de vincular en términos de continuidad los programas y la formación en general de la FPB Deporte, el BTDR y el ISEF. En el marco de otra investigación

En el programa de Biología y Anatomía Humana se destaca “el cuidado del cuerpo y la construcción armónica de vida saludable para afrontar los retos del siglo XXI.” (CETP, 2013b, p. 2); en el de Fisiología Funcional y del Ejercicio se propone “Fortalecer el saber científico sobre la adopción de los cuidados del cuerpo durante la actividad corporal y la elaboración de hábitos saludables para la calidad de vida individual y colectiva” (2013c, sección “Competencias a Desarrollar”). Cuidado del cuerpo y vida saludable surgen como valores positivos y como efectos de la práctica deportiva que es interpretada genéricamente como ejercicio físico. Durante el período progresista, esta dimensión se nutrió de la circulación y legitimación de la Educación Física a nivel político-parlamentario en torno a la discursividad sobre la salud y la figura de Tabaré Vázquez (Páez, 2019; Rodríguez, 2013).

El esencialismo se expresa en los objetivos de los programas de Taller de Deporte a través de expresiones como las siguientes: “promover valores de respeto, empatía, solidaridad y espíritu de equipo en un ámbito cordial, entendiéndose necesarios para la práctica deportiva y para la convivencia en sociedad” (2012c, p. 2). “Fomentar valores para una cordial convivencia” (CETP, 2012c, p. 2). “Analizar el rol del deporte en la promoción de una vida saludable” (CETP, 2012c, p. 2). “Promover y fortalecer valores tales como: solidaridad, compañerismo, tolerancia, respeto, empatía entre otros” (CETP, 2013b, sección “Objetivos”). El deporte adquiere importancia en función de su capacidad positiva en relación con la salud de la población y la potencialidad educativa de sus valores, se legitima discursivamente en tanto se supone que tiene esencialmente estas capacidades y se pueden transferir al sujeto de la educación. Uno de los docentes informantes calificados expresó: “Deporte, en ese momento, era como herramienta [...] en aquel momento lo manejamos como ¡la herramienta! Para poder llegar y convocar y establecer esta opción educativa” (IC1).

Otro informante calificado agrega:

Pero la mirada que buscábamos con el deporte era la de sociabilización y la comprensión de los valores que implica el deporte, no la competencia, no, no. El poder plasmarlo y que eso fuera algo, un agente socializante, no de separar, sino que al revés, digo, juntar. (IC6)

Los informantes adicionan la idea de socialización y, por tanto, su valor como herramienta educativa donde deporte *per se* es esencialmente bueno, discursividad que tiene cierta vinculación con los sentidos respecto a la inclusión, a la revinculación educativa presente

puede ser interesante indagar en la correlación de asignaturas en una y otra formación al momento de la configuración del BTDR.

en las formaciones discursivas de la FPB Deporte que, como se vio en el Capítulo 4, tiene continuidades y rupturas discursivas en relación con el BTDR.

La discursividad *esencialista* suele negar el carácter político de lo educativo, de la enseñanza y del propio deporte, por tanto, suele negar el conflicto. El APD concibe a la sociedad como imposible pues la negatividad es constitutiva de todo fenómeno social y cultural. Es su carácter político el que instala la disputa como escenario en donde los sentidos se fijan en términos contingentes (Laclau y Mouffe, 1987; Mouffe, 2007). La política y lo político han sido centrales a lo largo del trabajo, aquí una vez más expresan la precariedad discursiva, la irrupción de lo político y el intento de la política de obturar el debate y esencializar el discurso, en este caso, el del deporte como algo bueno naturalmente.

En el contexto de la práctica, en el territorio existe cierta continuidad de la discursividad *esencialista*; la relación entre deporte, salud y socialización son elementos centrales a la hora de fundamentar su importancia:

[...] y el deporte y el ejercicio está como muy exacerbado, me parece a mí, en algunos lugares, creo que es más necesario todavía entenderlo como algo, como esto, como socializar para estar bien, para estar sano físicamente, no desde una condición higienista, no me parece que sea lo más prudente verlo solo así, pero sí que tiene esto del vínculo, generar vínculo y entendimiento a partir del movimiento. (DT1)

Si bien el docente se desmarca de la tradición higienista, hace referencia al deporte como factor clave en relación con lo sano, la socialización y los vínculos como elementos constitutivos del deporte. Al aludir a la noción de deporte que le dejó la formación, un estudiante expresó:

[...] no desde una perspectiva del rendimiento, sino desde una perspectiva un poco más socializante en esto de que es posibilitador de la socialización de las personas, del contacto, un potenciador cultural, desde ese lado me llevó el deporte, no de un lado de rendimiento sino desde ese lugar socializante. (EE1)

Se reafirma la idea de la socialización y del deporte como potenciador cultural al tiempo que se desmarca del deporte de élite.

La discursividad *esencialista* se articula tanto en documentos como en las expresiones de los actores en territorio en torno a la idea de que el deporte naturalmente es bueno para la salud, para la transmisión de valores o la socialización. Esta discursividad se sirve de la debilidad epistémica del campo e instala una discursividad que le permite a la formación construir cierta legitimidad para justificar su presencia en el sistema educativo. Rodríguez (2018) destaca la debilidad epistémica del campo de la Educación Física a lo largo de su historia

y remarca justamente la idea de que su legitimación ha sido valiéndose de otros campos de conocimientos como los de la Anatomía y la Fisiología, los de la Psicología o las Ciencias de la Educación.

Entre la discursividad *esencialista* articulada hasta este punto y la discursividad *crítica* presente en el subapartado anterior emerge una tercera formación discursiva que se aleja del deporte al adscribir a conceptualizaciones propias de la Educación Física afectada por la psicomotricidad y que disputa no solo los sentidos del deporte sino la formación en su conjunto.

4.3.3 Formación discursiva de *educación física psicomotriz*

Desde los años setenta, producto del reconocimiento y crecimiento de la Psicomotricidad como disciplina sucede que, paulatinamente, sus conceptualizaciones comienzan a permear el campo de la Educación Física (Soares, 1996; Ruegger, 2016). Este giro implicó una pérdida de identidad importante para la Educación Física, aunque fue fructífero en términos de actualizar la presencia de la disciplina en los sistemas educativos, ahora desde la perspectiva de la educación integral (Ruegger, 2016).

De acuerdo con lo que se expresó en apartados anteriores, fue claro el acuerdo respecto a que el objeto de la formación era el deporte, sin embargo, en el diseño curricular (CETP, 2012a) y, puntualmente, en el programa de primer año (CETP, 2012c) aparecen ciertos elementos que configuran una formación discursiva que remite a la *educación física psicomotriz*.

En el apartado Marco Curricular se expresa:

El perfil de ingreso del EMT Deporte y Recreación no establece como requisito experiencia motora específica. Esto hace necesario introducir al estudiante en un primer año que le posibilite vivenciar e incorporar variadas experiencias motoras y educativas. Se procurará, que el estudiante desarrolle las capacidades (condicionales y coordinativas) básicas necesarias para el desempeño de los diferentes deportes, así como introducirlo en las diversas familias de movimiento. (CEPT, 2012c, sección “Marco Curricular”)

Expresiones tales como “experiencia motora” y “familias de movimientos” junto a “vivenciar” y “desarrollar” constituyen elementos básicos de la afectación de la psicomotricidad. El deporte aquí se iguala a cualquier otra práctica corporal en tanto favorezca el desarrollo motor.

En la fundamentación y objetivos del programa de primer año se consolida esta discursividad; al hacer referencia a la formación, se expresa que “la misma consiste en ofrecerle al estudiante la posibilidad de vivenciar una amplia gama de prácticas corporales, vinculadas a los juegos de iniciación deportiva y al deporte en general” (CETP, 2012c, p.2) y se propone “presentar una variabilidad de esquemas motrices con el fin de que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deporte” (CETP, 2012c, p. 2). Se retoma la idea de “vivenciar” y “variabilidad” junto con la idea de “prácticas corporales” y “esquemas motrices”. Surge aquí un concepto propio de una perspectiva que es crítica de las afectaciones psicomotrices y de las prácticas corporales, concepto difundido por las corrientes denominada *Cultura Corporal*, *Cultura Física* o *Cultura del movimiento* (Soares, 1996), sin embargo, sigue siendo importante el peso de los elementos de la psicomotricidad.

Por ejemplo, en la fundamentación se sugiere que la tarea docente implica “estimular al estudiante en la resolución de problemas motores y/o cognitivos, eficientes y creativos en virtud de la gama amplia de posibilidades que ofrece y requiere el deporte orientado hacia su especificidad” (CETP, 2012c, p. 2). La cita destaca aspectos como “estimular” o “resolución de problemas motores y cognitivos”, junto a las palabras resaltadas anteriormente y su utilización argumental dan cuenta de lo siguiente:

[El] corrimiento de la fisiología del ejercicio [...] a la neurofisiología preocupada por el desarrollo de la inteligencia, instala un nuevo discurso del cuerpo [...] En este proceso surgen y toman centralidad en la EF una serie de objetos específicos como: coordinación, esquema corporal, conducta psicomotora, inteligencia motriz, resolución de problemas motores, jugador inteligente, etc. (Ruegger, 2016, p. 267)

En la bibliografía del programa de primero aparecen autores como Castañer y Camerino, Jorge Gómez, Eugenia Trigo, y Meinel y Schnabel, autores que se nutrieron en forma importante de las dimensiones psicológicas, psicopedagógicas y, sobre todo, psicomotrices para pensar la Educación Física.

Se presentó con claridad la presencia de la formación discursiva de la *educación física psicomotriz*, que tiene como resultado para el BTDR cierta invisibilización del deporte como contenido y objeto de la propuesta, esto se consolida particularmente en el programa de primer año. A modo de ejemplo, se presenta un recorte de los contenidos propuestos: “Gimnasia Formativa: Capacidades condicionales, coordinativas y expresivas” (2012c, p. 2); “Lanzamientos: con útil pesado/liviano, con impulso rectilíneo o circular” (2012c, p. 2) Ambas citas dan cuenta de contenidos asociados con la educación física y fundamentalmente con las

construcciones de este campo en su afectación por la psicomotricidad. En el segundo ejemplo se puede ver la opción por no mencionar las disciplinas de lanzamiento propias del atletismo, en lugar de ello se remite a cierta clasificación de los lanzamientos derivada de las afectaciones psicomotrices de la educación física. En esta formación discursiva el deporte es una herramienta en el proceso de desarrollo motriz de los sujetos, por tanto, pierde importancia en términos sociales y culturales. A la vez, en una formación en deporte se colocan argumentaciones del campo de la Educación Física, lo que genera confusión en relación con el objeto de la formación.

En los currículos prescritos y en las expresiones de actores, las tres discursividades descritas hasta aquí —*crítica, esencialista y de educación física psicomotriz*— emergen con mayor o menor intensidad; con un grado bastante menor de desarrollo se configura una formación discursiva respecto a la recreación que se ha denominado *práctica*.

4.3.4 Formación discursiva práctica de la recreación

Se presentaron en los capítulos 3 y 4 algunas consideraciones respecto a la presencia de la recreación en la propuesta del BTDR. Este es inicialmente en deporte, en el mismo año de puesta en funcionamiento se adiciona la recreación en una unidad en el programa de segundo año y como posible de elección para especialización en tercer año.⁷⁸ Junto a esto se modifica el perfil de egreso y la denominación de la propuesta para incluir la recreación en ambos.

La hipótesis del subapartado es que la adición de la recreación no modificó sustancialmente la propuesta en términos argumentales, pero sí legitimó otras prácticas. La indistinción propia del campo de la Educación Física coloca en la escena educativa en muchos casos al deporte, a la recreación y a la educación física como significantes intercambiables que esconde sus sentidos, disputas y relaciones. En síntesis, se entiende que la recreación, más que por su argumentación en términos teóricos, se legitimó por la inclusión de un conjunto amplio de prácticas vinculadas al juego.

⁷⁸ En la propuesta inicial del BTDR en tercer año el grupo de estudiantes, al finalizar el año, en acuerdo con el docente de segundo debían seleccionar dos deportes de los llamados tradicionales para abordar durante el curso de tercero en términos de profundización. Con la inclusión de la recreación en la propuesta, el programa de segundo incluyó a la recreación como alternativa a elegir para profundizar. “En el tercer año los alumnos podrán elegir la recreación como opción de especialización junto con otro deporte o dos deportes como se especifica” (CETP, 2013b, sección “Contenidos. Unidad1”).

La formación discursiva respecto a la recreación se torna más difusa que las configuradas con respecto al deporte, esto se debe a que ni en la fundamentación general de la propuesta (CETP, 2012b) ni en la fundamentación del programa de segundo⁷⁹ se la define, conceptualiza o se refiere a ella.

La recreación aparece en el currículo como contenido en el programa de segundo año de Taller de la siguiente forma:

HISTORIA DE LA RECREACIÓN: La recreación en nuestro país. Cultura de la recreación del ocio y el tiempo libre.

CONCEPTUALIZACIÓN: El tiempo libre, ocio, juego, el deporte y la recreación. El juego como un derecho de todos. Porque es importante el juego y la recreación. Análisis del fenómeno lúdico, desde la filosofía, la psicología, la educación física, la pedagogía, definiciones, clasificaciones y corrientes.

TÉCNICAS LÚDICAS: Conducción de juegos, danzas, canciones, juegos rítmicos, registro, creación, clasificación de actividades. Rondas, estaciones, circuitos, relevos, juegos cooperativos; etc. Grandes juegos: Jinkanas, cacerías, búsqueda del tesoro, orientación; etc.

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES: Campamentos (educativos, rústicos, de autogestión, placenteros, temáticos, en la naturaleza, etc.), Salidas, multi-actividad, jornadas en la naturaleza, actividades acuáticas, etc.

ACTIVIDADES DE CAMPAMENTO: Preparación del campamento, actividad rompe hielo, danzas y canciones, actividades de interior, actividades nocturnas, canciones, artesanías, fogón. Actividades de playa, construcciones. Senderismo, contemplación, juegos ecológicos. Actividades extremas: rapel, escaladas, tirolinas, mountain bike, etc. (CETP, 2013b, sección “Contenidos. Unidad 1”)

La discursividad que se articula desde el programa es *práctica*, el foco está puesto en la presentación de diversidad de actividades. Waichman sugería luchar con la dicotomía teoría-práctica para no seguir “formando 'teóricos de la recreación' desgajados de la realidad y, por contraposición, 'prácticos de la recreación' aislados de los fundamentos de sus acciones” (2008, p. 31). Sin embargo, parece ser que la discursividad en circulación en el BTDR se constituye fuertemente en torno a elementos prácticos.

Los apartados de Historia de la Recreación y Conceptualización habilitan, en términos curriculares, la apertura de abordajes para pensar la recreación, pero la enumeración de aspectos a desarrollar sin referencias teóricas desdibuja el carácter teórico y político (De Alba, 1998) propio del currículo, quedando entonces en titulares. En función de la bibliografía sugerida se puede especular con cierta apertura para el abordaje, allí se reúnen manuales de juego (Cutrera

⁷⁹ Es el programa de segundo año el que sufre modificaciones con relación a la adición de la recreación en la propuesta.

y Bauza), teóricos del juego (Vidart, Caillois y Huizinga) y algunos autores que han reflexionado, analizado o historizado sobre el fenómeno de la recreación (Lema, Waichman, Orlick y Barrán) Como elementos complementarios de la discursividad *práctica* hay un fuerte peso del juego como eje para pensar la recreación, el “juego” como derecho, el “fenómeno lúdico” y las “técnicas lúdicas”. Por otra parte, emergen los campamentos como actividad de referencia a la hora de vivenciar la recreación. Esto último se expresa en el siguiente extracto: “se considera que en el segundo año debe haber un campamento o actividades que los alumnos vivencien la asignatura de manera práctica” (CETP, 2013b, sección “Contenidos. Unidad 1”).

Esta discursividad *práctica* tiene continuidad en el territorio. Una docente de taller, al referir a su enseñanza de recreación, resalta:

[...] en la recreación lo que busco, generalmente, como yo no tengo un perfil extremadamente recreativo, es dar una batería de juegos muy amplia, de diferentes tipos de juegos, como para que ellos tengan nociones de diferentes tipos de actividades. En realidad, nunca jamás profundizo mucho en el tema de la definición de recreación porque me resulta muy engorrosa para trabajar en ese nivel [...] entonces, siempre como que me remito a trabajar juegos, actividades lúdicas, diferentes tipos de organizaciones, como para que tengan una idea de por dónde puede ir. (DT2)

Se reafirma la discursividad *práctica*, es el juego el elemento central del abordaje de la recreación, se apuesta a su variedad y cantidad, al tiempo que la presenta como herramienta laboral. Es posible pensar que el abordaje de la recreación como juego esté relacionada con la histórica vinculación de la recreación con la Educación Física en donde el juego es la herramienta pedagógica por excelencia (Caldeiro y Dogliotti, 2019)

Una docente expresó:

Y la recreación, realmente, mi formación fue hacia el otro lado, si bien doy el contenido recreación, me preocupo por darles herramientas sobre la propuesta de recreación, sobre el contenido de recreación, de juegos, recreación, campamento, hay un montón de herramientas y de contenidos a enseñar en la recreación que son muy ricos. (DT4)

Aquí, la discursividad práctica presenta otra arista que replican también otros docentes (DT1; DT3; DT4) y estudiantes (EE4; EE5): la dificultad para darle un abordaje teórico, la idea de la falta de formación y del perfil docente con orientación hacia el deporte (DT1; DT2; DT4).

Los estudiantes lo expresaron de la siguiente forma:

[...] la recreación, lo que son juegos, etc. [...] cómo llevar adelante algún juego, cómo explicarlo y esas cosas (EE3); [...] no sé, se me ocurre por el lado de algo que dimos sobre campamentos también, pero siento que fue mucho más deporte que recreación (EE2); Abrió un abanico bastante

grande, pudimos hacer un fichero, con muchos ejercicios, actividades, con diferentes rangos de edades y estuvo muy bueno y se aprovechó pila (EE4).

La discursividad *práctica* articuló entonces la enseñanza de múltiples juegos, sobre todo, como *herramientas* con relación a posibles aplicaciones en actividades, campamentos o en el campo laboral. Estos abordajes son en términos de realizar/practicar la actividad o juego y es escasa la conceptualización o abordaje teórico de la temática. De este modo los docentes se reconocen con un perfil más deportivo y con escasa formación en recreación y los estudiantes destacan el menor tiempo de abordaje con relación al deporte.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido de esta tesis nos permite expresar algunas conclusiones que no son más que una síntesis de los principales hallazgos con respecto a la trayectoria del BTDR como política educativa. La política y lo político fueron capturados a través de diversas disputas de sentidos a lo largo del trabajo, permitiendo mostrar el devenir contingente del BTDR que se configuró en torno a un conjunto de sentidos, significantes y disputas. Por otra parte, se presentan ciertas limitaciones que atraviesan la tesis y un conjunto de preguntas que pueden orientar futuras investigaciones y que se desprenden de las distintas aristas que ofreció el trabajo.

Como política educativa en el campo de la educación física, el deporte y la recreación el BTDR presenta, dentro de las diversas formaciones discursivas que lo atraviesan, una afectación muy importante de lo que se denominó *discursividad progresista*. Esta formación discursiva funcionó dentro del contexto de influencia, (Ball, 2002; 2016), se articuló con elementos característicos de la política del período progresista (Garce y Yaffé, 2005; Bordoli, 2022) y configuró un escenario de confianza y entusiasmo de referencia para los actores de la producción del texto de la FPB Deporte y posteriormente del BTDR. La LGE propició la conformación de un sistema educativo público e impulsó las articulaciones interinstitucionales, la universalización, la continuidad educativa, la obligatoriedad de la educación media, la inclusión y la figura de Vázquez en relación con las políticas en el campo de la educación física, aspectos que se articularon discursivamente y conformaron un punto nodal que dispuso un escenario fermental (Páez, 2019) para la producción del BTDR.

En el marco del CETP-UTU, la formación discursiva progresista adquirió una configuración particular y la tradición institucional se enfrentó a tensiones importantes como qué conservar y qué cambiar en su tránsito. Se identificó una discursividad que articuló algunos elementos centrales de la transformación institucional que se inició con una gran expansión matricular y territorial y que se consolidó en la búsqueda del reposicionamiento social, en el enfoque pedagógico para la orientación institucional y en la construcción de una forma particular de hacer política en contacto con el territorio y la sociedad. Estos elementos dieron forma a una discursividad progresista para el CETP-UTU que se vio tensionada por la falta de infraestructura para sostener la expansión, los contratos fundacionales (Heuguerot, 2012) de la institución como formar para el trabajo y educar a los más pobres y las resistencias respecto a sus formas como institución, sobre todo, por desconocimiento de su modalidad educativa. Se entiende que la tensión se dio entre conservación y cambio, incluso, entre tradición y cambio,

dicotomía que expresó la forma en la cual el CETP-UTU transita el período progresista; en ese entramado las formaciones en deporte emergen como síntesis, como intento de superar la tensión.

La producción de políticas de educación física, deporte y recreación se vio acelerada por el escenario progresista en el marco del CETP-UTU. Significantes como derecho a la educación, continuidad educativa, universalización, inclusión, interinstitucionalidad y territorialización permearon las discursividades en la producción de políticas educativas y, de acuerdo con los antecedentes, esto también se evidenció para la FPB Deporte y el BTDR. Este conjunto de sentidos de dimensión local se articuló con cierta circulación regional en relación con pensar la educación física, el deporte y la recreación como derechos.

El contexto de influencia contiene aspectos de la política progresista y de las políticas de educación física con sus sentidos y tensiones e incluye, en el campo educativo, a la LGE y a la multiplicación de los espacios de participación como un punto de inflexión (Bentancur y Mancebo, 2010). Este contexto se configuró como condición de posibilidad para que, en el marco de la comisión mixta ANEP-UDELAR, se encontraran dos actores clave (IC4 e IC2) que permitieron las articulaciones para un acuerdo interinstitucional entre el ISEF y el CETP-UTU. El objeto del acuerdo fue producir políticas en el campo de la Educación Física. La FPB Deporte, primera política que conformó el equipo de trabajo interinstitucional, se produce en el marco de la gestación de la dimensión educativa del programa Gol al Futuro. Esta es la primera etapa de producción en donde el CETP-UTU, en un clima de confianza, le solicita al ISEF el diseño y fundamentación en términos teóricos para la FPB Deporte. Como elemento de relevancia para esta primera etapa, la propuesta de la FPB Deporte se puso en marcha como experiencia piloto sometida a seguimiento y evaluación. El acuerdo interinstitucional evidencia en algunos elementos la mirada tradicional de la política con sus etapas, su orden (Mouffe, 2007), sin embargo, el seguimiento se desmarcó de esa perspectiva y abarcó dos momentos: el seguimiento a la experiencia piloto de la FPB Deportes y la preparación de la inclusión de la propuesta del BTDR en otras UTU. El corrimiento de la evaluación tradicional de la política se evidencia por el acercamiento a los territorios, a los docentes, a los estudiantes y sus familias a través de la participación en las coordinaciones y los viajes al interior del país.

El acuerdo interinstitucional representó una de las más directas participaciones del ISEF en la producción de políticas de educación física, con dos docentes y la directoría como integrantes del equipo de trabajo. En un primer momento se pensó como una política para toda la propuesta de Educación Física en el CETP-UTU bajo el sintagma *alfabetización corporal*.

Este sintagma significó el cruce del ISEF y el CETP-UTU en un contexto fermental para la política. Se genera un suelo propicio para el reconocimiento y la legitimación del campo de la Educación Física y las discusiones teóricas en torno al cuerpo con la distribución por áreas en el marco de los currículos de la FPB. Esta construcción estuvo atravesada por tres importantes tensiones con emergencia de lo político (Mouffe, 2007) que se articularon en torno al objeto de la formación, las habilitaciones de la titulación y la posibilidad de ingreso directo al ISEF.

El CETP-UTU participó de la interinstitucionalidad con un integrante de Planeamiento Educativo y su director (IC2). A partir del año 2011 se crea la Coordinación de Cultura Física y dos de sus tres integrantes se suman al equipo de trabajo interinstitucional que ya había elaborado la FPB Deporte y que comenzaba a diseñar el BTDR. La Coordinación de Cultura Física simultáneamente se acerca a los docentes en territorio, comienza a delinear su proyecto y participa en la producción del BTDR. Para ellos, la elaboración del BTDR representó un desafío en tanto primera producción desde sus roles de gestión y se transformó en un elemento clave del proyecto de la Coordinación.

El complejo y productivo escenario que se presentó en el contexto de influencia repercutió en la producción del BTDR que se configuró en torno a un conjunto de significantes de importante circulación, significación y disputa durante el progresismo. A lo largo de la trayectoria del BTDR se destaca la producción y disputa de sentidos respecto a la interinstitucionalidad, la diversificación, la tensión focal-universal derivada de las políticas de inclusión, la continuidad educativa en tensión con la formación para el trabajo y la territorialización.

La interinstitucionalidad adquiere particularidades en el marco de la producción del BTDR y habilita la configuración de otros sentidos, significaciones y disputas. Para esta segunda política producto del acuerdo hubo modificaciones en la conformación del equipo de trabajo, cambia una de las docentes del ISEF y el representante de Planeamiento Educativo a la vez que ingresan dos integrantes del equipo de Coordinación de Cultura Física del CETP-UTU.

En el proceso de producción del BTDR se identificaron cinco posiciones de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987) respecto a la interinstitucionalidad. La primera posición fue la *posición de consenso*, abarcó a un número importante de informantes calificados y consolidó una idea de consenso en torno a identificar como adecuado y fluido el proceso de trabajo. La segunda es la *posición estructural*, discursivamente alineada con la *posición de consenso*, que emergió del texto del acuerdo interinstitucional, de los actores directivos y de algunos docentes del equipo de trabajo. Es *estructural* pues se preocupó por los sentidos y argumentos de la política como

una gran política para el desarrollo del campo de la Educación Física en el CETP-UTU. Tiene lazos de conexión con la formación discursiva del progresismo y sus expresiones en el marco del CETP-UTU y con el fermental de período para el campo de la educación física (Dogliotti y Páez, 2024).

Las dos posiciones descritas son tensionadas por otras tres, siendo la primera la *posición instrumental* que tuvo lugar, sobre todo, en los aportes de los docentes del CETP-UTU y del ISEF que trabajaron en la producción del texto del BTDR. Es una posición con enfoque pragmático, los sujetos se reconocen abocados a su rol en el trabajo concreto de elaboración curricular y no intervienen en los sentidos de fondo de la política. La segunda es la *posición estratégica* que es articulada por el equipo de Coordinación de Cultura Física que tomó el BTDR como propuesta insignia para iniciar el proyecto del área y que, sin desconocer el proceso y el rol de conceptualización cedido al ISEF, asumió que el rumbo de la política en el campo de la Educación Física en el CETP-UTU comenzaba a depender de su gestión. El BTDR emerge como oportunidad para comenzar a delinear un rumbo posible —más allá del acuerdo interinstitucional— para la educación física, el deporte y la recreación en el CETP-UTU.

La última posición es la *crítica* que interpeló al resto de las posiciones puesto que irrumpió en el *consenso*, se dislocó de la *posición instrumental* y disputó la *posición estructural* y la *posición estratégica* respecto a la política. La disputa se estableció por medio de la discusión sobre la calidad y la infraestructura en relación con un perfil de estudiantes. Esta posición es expresión de la imposibilidad de la política, de su destino contingente y de la importancia del contexto de la práctica. El vínculo interinstitucional, entendido como la dimensión estructural y de consenso de la política, perdió fuerza en el año 2012.

La diversificación en el CETP-UTU se consolidó en el marco de la discursividad progresista e implicó la construcción de propuestas en el campo de la educación física como parte de la estrategia para promover propuestas innovadoras y atractivas en busca de cumplir con la inclusión, el derecho a la educación y la obligatoriedad de la EMS, al tiempo que amoldar la política educativa a las aspiraciones de los sujetos. Estos aspectos se articulan sin desconocer las intenciones de mejorar los egresos en la EMS. La diversificación se plasmó a través de tres líneas discursivas: la primera expresó la necesaria diversificación para recoger las aspiraciones de los estudiantes en la que el BTDR atendería esa demanda; la segunda destacó la relevancia de la diversificación por la necesidad de construir propuestas atractivas en donde el BTDR se posicionó como propuesta innovadora; la tercera es en relación con el BTDR como aporte a la efectivización del derecho a la educación. Se produce un distanciamiento con las propuestas

del CES, aspecto que disputa en parte la idea de sistema educativo, en tanto establece una lógica nosotros/ellos (Mouffe, 2007) para marcar la diferencia.

La tensión focal-universal se consolidó como la característica de las políticas de inclusión durante el progresismo. En el contexto de producción del texto se identificó una articulación entre la continuidad educativa y la inclusión. Esta tiene sus raíces en el inicio de la FPB Deporte como la dimensión educativa del programa Gol al Futuro y transita desde la experiencia piloto hacia la instrumentación en otras UTU de acuerdo con las características de la FPB 2007. Esta articulación discursiva encuentra cierta continuidad hacia el BTDR como segunda política interinstitucional puesto que, para un conjunto de actores, esta propuesta también en deporte suponía atender a la continuidad educativa de aquellos sujetos desvinculados. Sin embargo, al mismo tiempo, para los actores que trabajaron en la producción del texto del BTDR desde el CETP-UTU y los actores del contexto de la práctica, las particularidades de la EMT llevan a que se construya una propuesta que se desmonta de la linealidad FPB Deporte-BTDR. La FPB Deporte, como gran parte de las políticas de inclusión del período progresista, quedó inscrita en la tensión focal-universal. Si bien el BTDR heredó parte de esta tensión por haber sido pensado como una propuesta de continuidad con la FPB Deporte en el marco de la política interinstitucional, se desprendió de algunos de estos sentidos por su inscripción de acuerdo con el perfil de ingreso y egreso de la EMT y su devenir en territorio. En el BTDR, en comparación con la FPB Deporte, hubo un mayor corrimiento hacia lo universal en la tensión focal-universal. En alguna medida, parte de este corrimiento se constata en la procedencia de sus estudiantes, los que llegan principalmente del Ciclo Básico Tecnológico del CETP-UTU y del CES. Pero también se mostró en el alcance territorial de la propuesta, en la legitimidad otorgada a la EMT según expresiones de docentes y estudiantes, en la diversificación sin comprometer la continuidad educativa y en la discursividad del texto de la política que inscribe al BTDR como una opción más dentro de la EMT.

La continuidad educativa se configuró como uno de los significantes más relevantes del período progresista, se inscribe en la LGE y emerge discursivamente como referencia en relación con la efectivización del derecho a la educación en el marco de su obligatoriedad hasta culminar la EMS. En el CETP-UTU este signifiante se configura en vínculo y tensión con la formación para el trabajo, elemento propio de la tradición institucional. El perfil de egreso del BTDR se compone de dos elementos: la continuidad educativa y la formación para el trabajo, que se articularon en dos formaciones discursivas. Se identificó un sentido *amplio* para significar a la continuidad educativa en línea con la LGE y los sentidos de la discursividad

progresista y, por otro lado, un sentido *restringido* de continuidad educativa a la interna del campo particular de la Educación Física. El sentido *restringido* se interpretó a la vez de dos formas, una que promueve la continuidad a nivel interinstitucional entre la FPB Deporte, el BTDR y el ISEF y otra en la que la continuidad se garantiza dentro del CETP-UTU en contacto con el territorio y se traza desde la FPB Deporte hacia el BTDR y culmina en la Tecnicatura en Recreación.

En el contexto de la producción del texto se hallaron tres tensiones en torno al perfil de egreso: la primera se presentó en la dificultad para definir el perfil laboral y, a la vez, propender a la continuidad educativa; la segunda se expresó por la falta de regulación laboral en el campo de la Educación Física en donde el BTDR aparece como una amenaza; y la tercera se estableció en relación con las posibilidades de inserción laboral de los egresados del BTDR en un campo poco regulado, elemento que preocupó a la Secretaría de Deporte y las federaciones deportivas. En el contexto de la práctica, la categoría *zonas grises* (DT2) caracterizó a la indistinción en la que se inscribe el perfil de egreso y, sobre todo, la formación para el trabajo. En las zonas grises (DT2) la continuidad educativa es el elemento central y en torno a la formación para el trabajo se conformó un significante flotante que no consigue articularse completamente. La discursividad sobre la continuidad educativa durante el progresismo fue hegemónica, por tanto, la discusión sobre la relación educación y trabajo en el campo de las formaciones en educación física, deporte y recreación quedó obturada.

La mirada al territorio y a la territorialidad tuvo presencia en las políticas del progresismo y repercutió en las políticas en el campo de la Educación Física. El BTDR se expandió rápidamente por el país y en el marco del proyecto de la Coordinación de Cultura Física se crean los cargos de los RED que operaron con un rol clave, articularon el contacto entre inspecciones, instituciones, direcciones y docentes y participaron en la elaboración y reelaboración de los caminos de la política en territorio. Se entendió que el BTDR adquirió en el devenir de la política una impronta y acompañamiento territorial.

En la escena de las políticas educativas, el BTDR se presentó como la propuesta exitosa en términos matriculares, que diversifica las opciones de elección, que es motivadora y recoge el interés de los estudiantes; una formación que ofrece continuidad educativa hacia los estudios terciarios y, además, ofrece formación para el trabajo. Por medio de las equivalencias operadas se configuró el BTDR en torno a un significante vacío, la política/propuesta *buena y positiva* que logró hegemonizar el campo de la discursividad y detener parcialmente el flujo de las diferencias.

En el segundo capítulo analítico se identificó el devenir de la política en el currículo y en el contexto de la práctica, allí se encontró que detrás de la versión final del diseño curricular del BTDR se configuró un *tetris* (DO3) en donde un conjunto importante de elementos se articula de modo *ecléctico*, al tiempo que contingente. La política interinstitucional fue tensionada por los juegos de lo político a la interna del proceso de producción del texto, pero también en la frontera, donde el acuerdo interinstitucional no operó. La trayectoria del currículo del BTDR devino en una compleja secuencia de múltiples cambios, continuidades, disputas, acuerdos, prescripciones e influencias, con acciones internacionales, producto también de otro conjunto de movimientos no planificados que operaron más allá de la voluntad de los productores del texto de la política.

El primer elemento que da forma al *tetris* curricular tuvo que ver con los importantes cambios en el cuadro de asignaturas en las etapas previas a la versión final. Se mostró allí un conjunto de asignaturas que fueron parte de la estructura y luego, por diferentes razones, desaparecieron o se cambiaron por otras. En torno a varias de estas asignaturas existieron ciertas disputas discursivas y se fundamentó por parte de algunos de los informantes calificados la pertinencia de algunas de ellas como, por ejemplo, Portugués, Sociología del Deporte e Historia del Deporte o Reglamento y Arbitraje, asignaturas que finalmente no forman parte del BTDR. También se destacó la adición de la recreación como contenido y en la denominación de la propuesta, elemento avalado, pero no elaborado con el ISEF.

La diversidad de formas en las cuales se producen todos los programas de la formación arrojó más elementos para justificar el carácter *ecléctico*. Los integrantes del equipo de trabajo interinstitucional ISEF-CETP se abocaron a la escritura conjunta de los programas de Taller de Deporte —en sus tres años— e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte y a seleccionar las principales asignaturas del Espacio Tecnológico. Es así como hay otro conjunto de actores y modos en los cuales llegan los programas a formar parte del texto de la política. La unidad de Recreación adicionada al programa de Taller de segundo año es elaborada por el integrante de la Coordinación de Cultura Física en diálogo con integrantes del Campamento Educativo de ANEP. La escritura de los programas del Espacio Tecnológico implicó el ingreso en la producción del texto de la propuesta de otros actores en diálogo con el equipo de Cultura Física como, por ejemplo, guardavidas, psicólogos y docentes de Física, entre otros. Para las asignaturas del Espacio Equivalente algunos programas fueron realizados por parte de las Inspecciones de asignatura, con mayor o menor vinculación con las temáticas de la orientación y, en otros casos, simplemente se utilizó el programa existente para otras orientaciones. Esta

diversidad de formas de construcción alberga diversidad de discursividades, el texto curricular del BTDR fue producida centralmente por el equipo interinstitucional del ISEF y CETP-UTU, pero también por otros actores ajenos a muchos de los procesos, las intenciones y los sentidos del grupo de trabajo interinstitucional.

Un ejemplo paradigmático del *tetris* (DO3) fue la convivencia de programas de asignaturas con enfoque por competencias y programas con enfoque por contenidos. El BTDR supuso una “identidad contaminada” (Buenfil, 2010) en tanto lo nuevo de esta propuesta —el contenido de deporte y recreación en la EMS— se acopla como propuesta educativa a la modalidad propia de la EMT del año 2004. Esto implicó heredar en parte el enfoque por competencias, aspecto que se tensionó con los enfoques por contenidos introducidos en los programas producto de la interinstitucionalidad, en tanto los actores del ISEF reivindicaron el valor del contenido como representante del saber.

El conjunto de elementos anteriormente descriptos en torno al *tetris* dio cuenta del devenir en la construcción del texto de la política y su importante impronta *ecléctica*. En este sentido, apareció como parte del proceso de producción lo instrumental, lo disciplinar, lo conceptual-teórico, lo político y los intereses de algunos actores disputando sentidos, propiciando que en el *tetris* no todas las fichas se acoplen a la perfección, por cierto, una palabra imposible para lo político (Mouffe, 2007).

En el devenir *ecléctico* del currículo y, sobre todo, en su puesta en acto se identificaron elementos de alteración a la homogeneidad de la oferta educativa que emergieron del Taller de Deporte y Recreación como principal asignatura de la formación; en él, espacio, tiempo, organización y relación educativa se configuran articulando algunos sentidos al alterar la forma escolar.

En el Taller de Deporte y Recreación el espacio es versátil, cambia porque varía el emplazamiento, son múltiples los espacios que se utilizan para llevarlo a cabo, incluso, en algún caso, es el propio conocimiento a transmitir el que condiciona la selección o búsqueda del espacio apropiado. Allí emergen o se resignifican como espacios otros lugares dentro y fuera del centro educativo. Esta variabilidad espacial se vio tensionada por las serias dificultades de infraestructura que presentan las instituciones.

El tiempo se agrupa en bloques extensos de carga horaria en donde el docente comparte cuatro, cinco o seis horas de clase con los estudiantes, lo que habilita otras formas de relacionarse construyendo otros tiempos que disputan el tiempo rígido de la forma escolar. El BTDR se presenta como una posibilidad para estudiantes con trayectorias de desafiliación que

eligen retomar y culminar los estudios, conforman así grupos heterogéneos en relación con las edades de los participantes y las trayectorias de vida. La disponibilidad de tiempo se presenta como condición de posibilidad para atender las trayectorias individuales y permite entender el aula desde las cronologías de aprendizaje que disputan la monocromía (Terigi, 2010). Tanto estudiantes como docentes destacaron el tiempo como un valor para la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones con los contenidos. Las expresiones también dan cuenta de que el conjunto de horas agrupadas rompe la estructura temporal de la clase tradicional y habilita otros tiempos, por ejemplo, para jugar, enseñar, aprender, charlar, construir vínculos, debatir, reflexionar y discutir.

La potencialidad otorgada por la variedad de espacios en el cruce con el tiempo para la construcción de otros distintos posibilita que los docentes, a la hora de organizar la clase, se despeguen de las estructuras rígidas y la repetición. Hay un conjunto de modalidades derivadas de las sugerencias metodológicas, a las cuales se le suman otras derivadas del contexto de la práctica, destacándose el trabajo en grupos o equipos, la organización de clases de parte de los estudiantes, la organización y ejecución de propuestas con otros grupos fuera y dentro de la institución, el juego libre, las clases prácticas, las clases teóricas, las clases con invitados especiales, las evaluaciones y los proyectos de egreso. La variabilidad caracteriza al espacio, al tiempo y a la organización, elementos que en conjunto presentan algunos sentidos en la dirección de alterar la forma. A modo de ejemplo, el proyecto de egreso facilita a los docentes a articular para orientar a los estudiantes, cosa que incentiva a ambos a trabajar en equipo y a vincular conocimientos de las diferentes asignaturas; todo ello impacta en la organización del taller.

La relación educativa se caracterizó históricamente por la verticalidad, la unidireccionalidad, el control y el rol docente como portador de lo que el estudiante no tiene (Pineau, 2001). En el BTDR, a partir de la variabilidad de los espacios, del tiempo y la organización, se construye una relación educativa particular, en tanto altera algunos aspectos de la relación educativa tradicional. El rol del docente de taller se torna central para la formación que se presenta resignificado por la extensa carga horaria, las posibilidades ofrecidas por el espacio y la multiplicidad de formas de organizarlo. De esta forma, docentes y estudiantes construyen un vínculo educativo. Vínculo que se presenta como oportunidad desde el punto de vista educativo para, entre otras cosas, acercar al estudiante a los conocimientos de la disciplina y apoyar sus trayectorias. Hay un acercamiento a la significación de la relación educativa como acto de transmisión de un legado que todo sujeto humano tiene por derecho (Martinis, 2015),

por tanto, representa la oportunidad de asumir en términos ético-políticos la tarea de enseñar. Cuando el rol docente falla, estudiantes y docentes identifican varios factores como posibles causas: inasistencias, falta de responsabilidad en la tarea de enseñar, dificultades en el acceso a infraestructura y materiales acordes y falta de apoyos institucionales; factores que representan una amenaza para la relación educativa.

El contenido central del Taller y la formación lo constituye el deporte y la recreación, de allí emergen los elementos centrales con relación a los cuales se configuran particulares formaciones discursivas. Se identificó una discursividad *crítica* del deporte que disputó la hegemonía por la legitimación de la propuesta con una discursividad *esencialista*, ambas se presentan amenazadas por aquella que se configura en torno a los discursos de la educación física psicomotriz y que interpela el objeto de la formación. En ese entramado, la recreación se configura discursivamente en un segundo plano en términos prácticos, como herramienta en relación con el perfil de la formación.

Desde la fundamentación general del BTDR y en las expresiones de algunos de los informantes calificados se consolidó una formación discursiva *crítica* que oscila entre la conceptualización y las propuestas de enseñanza del deporte como objeto de estudio. El abordaje como fenómeno complejo imbricado en la trama de lo social y cultural supone someter el deporte a análisis, reflexión y problematización. Esta discursividad se propone desnaturalizar elementos que suelen atribuirse como propios del deporte como la mercantilización, el deporte espectáculo y la masificación entre otros, es decir, que se articula la crítica en torno a lo que se identifica como deporte de élite, pero no se identifica claramente a este último. La formación discursiva se encuentra atravesada por una tensión entre el deporte como histórico campo técnico-práctico con sus discursos y prácticas biológico-médicas y la crítica a estos discursos y prácticas sin por ello deslegitimarlo por completo. Allí la tensión se resuelve discursivamente atendiendo las aristas más problemáticas del fenómeno: la deportivización, la mercantilización, la masificación, el deporte espectáculo y la salud entre otras.

En el contexto de la práctica (Ball, 2002; 2016), la formación discursiva *crítica* encuentra en muchos docentes del Taller un punto común: la crítica a elementos de lo que se caracterizó como deporte de élite (Levoratti y Mora, 2021). Esta discursividad *crítica* tiene su punto de partida en la comprensión del deporte como uno de los conocimientos o contenidos de la Educación Física, a la vez que se posiciona a los docentes de Educación Física y a ella misma como disciplina educativa enmarcada en una institución como responsable de problematizar el abordaje del deporte como fenómeno complejo a nivel social, cultural, político

y económico. Este amparo en la Educación Física y lo educativo se configura en un posicionamiento político, lo que implica la responsabilidad del docente y la disciplina para desnaturalizar, visibilizar y problematizar el deporte como fenómeno complejo.

Se critica a la enseñanza del deporte circumscripita a la técnica-táctica y reglamento y se propone ampliar la perspectiva, en donde la historia, la masificación o los elementos económicos cobran sentido como parte de la complejidad del fenómeno. Estos abordajes se presentan como herramientas para problematizar el deporte espectáculo, la violencia, el fanatismo o para establecer relaciones con las dimensiones económicas y con la sociedad en general. Sin embargo, no hay referencias explícitas de crítica a las formas en las que se han producido y se producen las técnicas, tácticas y reglamentos, más bien se los menciona como el núcleo duro, como el lugar básico de referencia para hablar sobre deporte.

Disputando discursivamente los sentidos del deporte en el BTDR en torno a la crítica, se halló una formación discursiva *esencialista*, que ha legitimado a la Educación Física y el deporte a nivel social y educativo sobre todo durante muchos años. Esta discursividad emerge para la formación de la mano de las asignaturas del Espacio Equivalente, pero tiene continuidad sobre todo, respecto a los objetivos de la formación en el expediente del diseño curricular (2012a), y en los programas de taller. Las referencias se centraron en el cuidado del cuerpo y la vida saludable postulados como valores positivos y como efectos de la práctica deportiva que se interpreta genéricamente como ejercicio físico. Se presenta además la idea del deporte como agente socializador y, por tanto, herramienta educativa y al deporte como bueno de por sí. Por otra parte, lo anterior se articula con los sentidos respecto a la inclusión y la revinculación educativa presentes en las formaciones discursivas de la FPB Deporte que tiene continuidades y rupturas discursivas con el BTDR. Durante el progresismo, esta articulación se nutrió de la circulación y legitimación de la educación física a nivel político-parlamentario en torno a la discursividad de la salud y la figura de Tabaré Vázquez (Rodríguez, 2013; Páez, 2019).

La selección de un conjunto de asignaturas del Espacio Tecnológico asociadas a los discursos y prácticas de corte bio-médico junto con el énfasis en la salud, el cuidado del cuerpo, la transmisión de valores y el potencial socializador del deporte permiten afirmar que el sustento de la formación encontró su legitimidad en las significaciones propias de los discursos *esencialistas* aplicados al campo de la educación física y el deporte. El deporte adquiere importancia en función de su capacidad positiva con relación a la salud de la población y la potencialidad educativa de sus valores, y se legitima discursivamente en tanto se supone que tiene esencialmente estas capacidades y se pueden transferir al sujeto de la educación. Esta

discursividad configurada como *esencialista* disputó y desplazó en parte la discursividad *crítica* articulada para la formación al negar el carácter político de lo educativo, de la enseñanza y del propio deporte; lo político, el agonismo propio de la política (Mouffe, 2007).

Entre la discursividad *esencialista* y la discursividad *crítica* emergió una tercera formación discursiva que se aleja del deporte y se argumenta desde una perspectiva alineada con los discursos de la educación física afectada por la psicomotricidad. Se denominó discursividad de la *educación física psicomotriz*, y produjo cierta invisibilización del deporte como contenido y objeto del BTDR y se consolidó particularmente en el programa de primer año.

Expresiones tales como *experiencia motora*, *familias de movimientos*, junto a *vivenciar* y *desarrollar* constituyen elementos básicos de la afectación de la educación física por la psicomotricidad. El deporte pierde profundidad significativa al igualarse a cualquier otra práctica corporal, siempre que esta favorezca el desarrollo y pase a ser una herramienta en el proceso de desarrollo motriz de los sujetos; pierde así importancia en términos sociales, culturales y políticos. A la vez, estas argumentaciones en un Bachillerato que acordó inicialmente colocar al deporte como objeto generó confusión en relación con la formación a brindar.

La última formación discursiva se articula en torno a la recreación, tiene una presencia menor y un desarrollo más escaso que las otras tres discursividades descritas. Esta se configura desde los currículos prescritos y expresiones de los actores y se denominó discursividad *práctica*. Valiéndose de la indistinción en la escena educativa de los significantes deporte, recreación y educación física —que evidentemente esconde sus sentidos, disputas y relaciones—, la recreación más que por su argumentación en términos teóricos se legitimó —en el BTDR— por la inclusión de un conjunto amplio de prácticas vinculadas al juego y los campamentos. Es decir, no modificó sustancialmente la propuesta en términos argumentales, pero sí legitimó otras prácticas.

La discursividad *práctica* se articula desde el programa de segundo año. En la unidad de contenidos sobre recreación se pone el foco en la presentación de diversidad de actividades relacionadas con el juego y los campamentos. Los apartados de “Historia de la Recreación” y “Conceptualización” habilitan la apertura argumental, pero recurren a la enumeración de aspectos sin referencias teóricas, lo que desdibuja el carácter teórico y político del currículo (De Alba, 1998). En las referencias bibliográficas se retoman autores del campo de la recreación

que pueden habilitar un abordaje que salga de la cuestión práctica, pero no fueron incorporados en la discusión de los contenidos para comprender su relevancia.

En el territorio, docentes y estudiantes reafirman la discursividad *práctica*, se remite al juego y a los campamentos como vivencia, como actividades a realizar o practicar, al tiempo que se apuesta a la variedad y cantidad, y a la presentación de estos elementos de la recreación como herramienta laboral. La recreación asociada al juego parece estar relacionada con su histórica vinculación a la educación física en donde el juego era y es la herramienta pedagógica por excelencia (Caldeiro y Dogliotti, 2019). A su vez, esta discursividad se caracteriza por una escasa conceptualización o abordaje teórico de la temática en las clases que los docentes atribuyen a la poca formación en recreación junto a su perfil deportivo. Los estudiantes, por su parte, destacan el menor tiempo de abordaje con relación al deporte.

La tesis permite dar cuenta del particular devenir del BTDR desde su contexto de producción hasta su desenlace en territorio. La construcción de la trayectoria de la política (Ball, 2002; 2016) sistemáticamente fue disputada por lo político. (Mouffe, 2007). Una propuesta influenciada fuertemente por un escenario progresista que impulsó la producción de políticas, la participación y que en el marco del CETP-UTU se enfrentó a la tensión entre tradición y cambio y se configuró en esa tensión.

El resultado es una política producto de una apuesta a la interinstitucionalidad, a la construcción de una política para el campo de la educación física en el CETP-UTU. Una política que encuentra a dos instituciones en momentos de transición, transformación y cambio. Una política producida en base a las posiciones de sujeto estructurales y de consenso, pero también a posiciones instrumentales, estratégicas y críticas. Una política que pensó en la continuidad educativa de forma amplia en vínculo con la efectivización del derecho a la educación, pero también en forma restringida. Una política tensionada por la formación para el trabajo que se configuró como un significante flotante. Una política que apostó por el vínculo con el territorio, que creció de la mano de los RED y la Coordinación de Cultura Física. Una política curricular configurada a modo de *tetris*, que muestra cierto eclecticismo en su configuración, al tiempo que muestra el carácter histórico de toda política. Una política que muestra continuidades como, por ejemplo, la permanencia de la EMT y su enfoque por competencias, pero que también muestra rupturas como la diversificación de la EMT, con un contenido nuevo y un enfoque por contenidos en los talleres. Una política en donde el acuerdo, la diferencia, la continuidad, la ruptura, la contaminación, lo imprevisto y los actores disputaron, fijaron y removieron sentidos. Una política que en su espacio de taller altera la homogeneidad, diversifica el bachillerato y

disputa la forma escolar, por tanto, una política que se caracteriza por la variabilidad de espacios, de tiempos, de formas organizativas y que habilita la relación educativa. Una política que hereda sentidos vinculados a las políticas de inclusión, sobre todo, en relación con la tensión focal-universal provenientes de la discursividad progresista y la FPB, pero a la vez una política que se configura en base a otros sentidos, que se desprende de parte de esa discursividad y tiende a la universalidad. Una política con sentido propio de las políticas universales, pero que se configura alterando algunos elementos de la homogeneidad. Una política en donde las discursividades en torno al deporte se tensionan, donde la discursividad crítica reivindica la interpelación del objeto y la esencialista naturaliza sus bondades, donde la discursividad de la recreación se forma en torno a la práctica y donde las argumentaciones de la educación física psicomotriz tensionan el objeto de la formación. Una política que se configura en torno a un significativo vacío es una política buena y positiva que mostró el devenir de la política, pero también la irrupción de lo político y la imprevisibilidad de la trayectoria de la política incluso antes de transformarse en texto.

Esta tesis se enfrentó a un conjunto de limitaciones sobre las que es importante reflexionar. El primer punto refiere a que no se investigó en profundidad la FPB Deporte, política que es producto del mismo acuerdo interinstitucional; quizá allí residan construcciones de sentido que esta tesis aborda superficialmente o incluso que no recoge.

El segundo punto tiene que ver con algunos elementos presentados, sobre todo respecto a la forma escolar, que surgen de entrevistas a docentes y estudiantes en conjunto con algunos elementos del currículo prescripto. Quizá un enfoque metodológico desde la observación participante permita no solo identificar de mejor forma esas alteraciones sino ofrecer otras aristas de la configuración de la política desde el aula de taller.

El tercer punto deriva del enfoque teórico-metodológico utilizado, el APD destaca la contingencia, la precariedad de sus hallazgos, de lo que podríamos identificar como fijaciones parciales de sentido construidas a lo largo de este trabajo. El devenir de la política es contingente, la trayectoria no tiene un rumbo fijo y la política no aterriza de la misma forma en todos los territorios. En ese marco se destaca que el foco del devenir de la política en territorio estuvo en los aportes de un conjunto reducido de docentes y estudiantes del departamento de Canelones, por tanto, quizá, en otras localidades la política cobre otros sentidos, significaciones, tensiones y disputas.

El trabajo abrió algunas preguntas que pueden ser productivas y sería relevante que se retome en futuras investigaciones: ¿es posible que el BTDR acerque las posiciones en disputa

a lo largo de la historia de la educación entre lo manual e intelectual?, ¿entre la educación secundaria y la educación técnica?, ¿cuál es la relación posible entre educación y trabajo en el marco de formaciones en el campo de la educación física, el deporte y la recreación?, ¿se puede pensar en una política progresista para el campo de la educación física?, ¿en qué medida la experiencia interinstitucional fue recogida por las instituciones?, ¿qué sucede con las otras orientaciones de la EMT?, ¿qué continuidades y rupturas tiene el BTDR con otras orientaciones de la EMT?, ¿qué implicancias tuvo en la política educativa nacional la diversificación de la EMT?, ¿qué papel juegan las cuestiones de género en el BTDR?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (2017, noviembre). Consejos de Escuela, un lugar de intervención ciudadana: Caso de la secundaria orientada en Educación Física n° 1 de Berisso. En actas del 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. (pp.1-15), *Memoria Académica*. UNLP-FaHCE.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10248/ev.10248.pdf>
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. (J. Sanchez., Trad.) (3ª ed.), Editorial Trotta.
- Aisenstein, A.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*, Miño y Dávila Editores.
<https://www.academia.edu/24541963/La_ensenanza_del_deporte_en_la_escuela>
- ANEP, (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*.
- ANEP, (2017). *Marco curricular de referencia nacional*, ANEP.
<<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>>
- ANEP-CETP (2017). Nuevo *REPAG Nivel II*. ANEP-CETP.
<https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/normativa/archivos/NUEVO%20REPAG%20nivel%20II%202017_0.pdf>
- ANEP-CETP, (2005). Informes de Matrícula año 2005.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2006). Informes de Matrícula año 2006.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2007). Informes de Matrícula año 2007.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2008). Informes de Matrícula año 2008.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2009). Informes de Matrícula año 2009.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2010). Informes de Matrícula año 2010.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2011). Informes de Matrícula año 2011.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2012). Informes de Matrícula año 2012.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>

- ANEP-CETP, (2013). Informes de Matrícula año 2013.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2014). Informes de Matrícula año 2014.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2015). Informes de Matrícula año 2015.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2016). Informes de Matrícula año 2016.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2017). Informes de Matrícula año 2017.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2018). Informes de Matrícula año 2018.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2019). Informes de Matrícula año 2019.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-CETP, (2020). Informes de Matrícula año 2020.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>>
- ANEP-UDELAR, (2012). *Acuerdo complementario de trabajo entre ISEF-UDELAR y CETP*.
<<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/13117/1/4135%20-%20Consejo%20de%20Educacion%20Tecnico%20-%20Profesional%20%28CETP%29.pdf>>
- Appel, M. (1986). *Ideología y currículo*, (R. Lassaletta, Trad.), Ediciones Akal.
- Arquetti, E. (1984). Fútbol y Ethos. *Monografía e informes de investigación*, 7, 2-38.
- Athayde, P. (2017). La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía, en S. Achucarro et al., (Eds.). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. Universidad Nacional de La Plata, FaHCE.
<https://www.academia.edu/34934055/Educaci%C3%B3n_F%C3%ADsica_Teo%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_para_los_procesos_de_inclusi%C3%B3n%3E>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. (E.M. Miranda, Trad.), *Revistas UNC*, 19-33.
<<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>>
- Ball, S. (2016, febrero). Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la investigación de las políticas Educativas. [Entrevista por M. Avelar], *Archivo analítico de políticas educativas*, 24(24), 1-16.
<https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_Politicas_Educativas>

- Balmelli, J. (2020). *La construcción de posiciones docentes frente a los desafíos políticos y pedagógicos que presenta la implementación del Plan de Formación Profesional Básica (FPB). Una investigación en dos Escuelas del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) del Área Metropolitana*, (Tesis de maestría), FHCE, UDELAR.
- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*, Del Estante Editorial.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Eds.) (2011). *Metodología de la investigación en las Ciencias Sociales*, UDELAR.
- Beech, J. y Meo, A. (2016, febrero). Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-19. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450048>>
- Bentancur, N. (2008, julio). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*, Ediciones de la Banda Oriental.
<https://www.researchgate.net/publication/305490310_Las_reformas_educativas_de_los_anos_noventa_en_Argentina_Chile_y_Uruguay_Racionalidad_politica_impactos_y_legados_para_la_agenda_actual>
- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2010, enero). 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 (Coord.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*, (pp. 1-16), Fin de Siglo.
- Bordeta, N. (2013, setiembre). Escuela orientada en Educación Física, en actas del 10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Memoria Académica, UNLP-FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3068/ev.3068.pdf>
- Bordoli, E. (2007). La triada del 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 sobre una teoría de la Enseñanza*, (pp. 33-52), FHCE, UDELAR.
- Bordoli, E. (2018). El lugar de la teoría en la investigación educativa. Reflexiones en torno a la tensión teoría / empiria en el trabajo heurístico. *Revista Fermentario*, 1(12), 105-118. <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/305/393>>
- Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción de Programas Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*, (Tesis de doctorado), FHCE, UDELAR.
- Bordoli, E. (2022). Notas sobre la inclusión educativa en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización, en E. Bordoli y P. Martinis (Eds.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica*.

- Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*, (pp. 59-92), FHCE-UDELAR.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2010). Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno, en M. Serna (Coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, (pp. 227-240), CLACSO, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.
<<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/serra.pdf>>
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2019). Proyecto Grupos CSIC. Programa de Investigación. Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual, *Instituto de Educación*, FHCE, UDELAR.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (Coords.) (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*, FHCE, UDELAR.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo.
- Bracht, V. (1996). Educação Física no 1º. grau: conhecimento e especificidade, *Rev. paul. Educ. Fis.*, número 2, 23-28.
- Bracht, V. (1999, agosto). A constituição das teorias pedagógicas da educação física, *Cadernos Cedes*, número 48, 69-88.
- Brhom, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*, (D. Álvarez y R. Palacios, Trad.), Fondo de Cultura Económica.
- Budnik, A. (2020). *Estudio de caso: la implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación Física” en una escuela secundaria de la Provincia de Chubut*, (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Quilmes.
<<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2562>>
- Buenfil, R. (1993). “Análisis de discurso y educación”, (pp. 1-25), *Die-cinvestav*.
- Buenfil, R. (2008a). “El interminable debate sobre el sujeto social”, en E. Da Porta y D. Saur (Eds.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanas*, (pp. 117-126), Comunic-arte Editorial.
- Buenfil, R. (2008b). “La categoría intermedia”, en O. Cruz y L. Echavarría (Eds.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, (pp. 29-40), Editorial Casa Juan Pablos.
- Buenfil, R. (2010). “Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso”, *Sinéctica*, (35), 1-17. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>>
- Cafferatta, G.; Pereira, L. y Marrero, A. (2012). “El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y Tecnológica en el Uruguay”, *Poiésis*, 5(9), 247-259.

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/975/854>>

Caldeiro, M. y Dogliotti, P. (2019). *Julio J. Rodríguez: la recreación en el Uruguay. La gestación de un campo (1939-1956)*. [Artículo inédito] Caruso, M. (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en I. Dussel, M. Caruso y P. Pineau. (Eds.) *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 93-134), Paidós.

Catellani, F. (2017). “Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades”, en S. Achucarro et al. (Eds.), *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*, (pp. 73-82), Universidad Nacional de La Plata, FaHCE.

<http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>>

CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). *Programa de educación inicial y primaria* (3ª ed.).

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf>

CETP. (2004a). Ciencias Sociales-Historia. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>>

CETP. (2004b). Ciencias Sociales-Sociología. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>>

CETP. (2004c). Análisis y Producción de Texto.

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/APT_11.pdf>

CETP. (2012a). Expediente 350/212 Diseño curricular EMT Deporte.

<https://drive.google.com/file/d/0B95AqunFt22yTktFVFc0SHhrY0k/view?resourcekey=0-fNfv1ig0ybyJEJ5FAeqNfg>>

CETP. (2012b). Resolución 2862/2012 de Expediente 350/2012.

<https://drive.google.com/file/d/0B95AqunFt22yTktFVFc0SHhrY0k/view?resourcekey=0-fNfv1ig0ybyJEJ5FAeqNfg> >

CETP. (2012c). Taller de Deporte I.

https://planeamiento.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Taller_Deporte.pdf>

CETP. (2012d). Taller de Deporte III.

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Taller_Deporte-III.pdf>

CETP. (2012e). Inglés.

<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Ingles.pdf>>

- CETP. (2013a). Taller de Deporte y Recreación II.
<https://planeamiento.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Taller_Deporte_Recreacion-II.pdf>
- CETP. (2013b). Biología y Anatomía Humana.
<<https://planeamiento.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Biologia-anatomia.pdf>>
- CETP. (2013c). Fisiología Funcional y del Ejercicio.
<<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>>
- CETP. (2021) Matemática.
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2021-12/Dep_Mate_Primer.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica; del saber sabio al saber enseñado*, Aique.
- Conde, S. (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*, (Tesis de maestría), FHCE-UDELAR.
<<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20388/1/Conde%2c%20Stefania.pdf>>
- Conde, S. (2020, diciembre). “La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005- 2019). Posiciones de actores políticos y técnicos”, *Espacio en Blanco. Revista de Educación*, 1(31), 147-163. <<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-293> >
- Conde, S.; Darrigol, M. y Páez, S. (2020). “Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019)”, en E. Bordoli y P. Martinis (Coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*, FHCE, UDELAR.
- Corbo, J.; Manzino, C.; Pérez, D.; Peri, A. y Rodríguez, V. (2021, octubre-diciembre). “Educación Media Tecnológica de Deportes en Uruguay: Génesis histórica y sentidos asignados al deporte como objeto de enseñanza”, *14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Memoria Académica, UNLP-FAHCE.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14614/ev.14614.pdf>
- De Alba, A. (1998). *Currículum; crisis, mito y perspectivas*, Editorial de la Universidad Autónoma de Buenos Aires.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, Editorial Iisue.
- Díaz, V. (2019). “Tiempos y espacios alterados”, *Políticas educativas*, 13(1), 48-58.
<https://www.researchgate.net/publication/353340243_Tiempos_y_espacios_alterados>

- Díaz Barriga, Á. (2011). “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicancias para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
<<https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>>
- Dogliotti, P. (2009). “Lo político y las políticas educativas: el cambio curricular en la reforma educativa uruguaya (1995-2000)”, *Políticas Educativas – Campinas*, 2(2), 18-33.
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18376/10825>>
- Dogliotti, P. (2011, octubre). “Deporte, educación física y escuela”, *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, número 4, 4-12.
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5826393.pdf>>
- Dogliotti, P y Páez, S. (2024, marzo). “La Educación Física en las Políticas Educativas de las Últimas Décadas en Uruguay: Continuidades y Rupturas entre lo Progresista y lo Conservador”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, 32(12), 1-23.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.32.8267>>
- Dussel, I. (2020). “La clase en pantuflas”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 337-350), Unipe Editorial Universitaria.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica.
- Fair, H. (2019a). “Análisis Político del Discurso e investigación empírica: herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina”, *Ciencia Política*, 14(27), 47-90.
<<https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323>>
- Fair, H. (2019b). “La hegemonía en su mutuo anudamiento óntico-ontológico en la teoría política de Ernesto Laclau”, *Revista Trans/Form/Ação*, 42(2), 164-194.
<<http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.09.p127>>
- Fernández, T. (2010). “El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media en Uruguay (2005-2009)”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), 143-163.
<<https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/176/128>>
- Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*, Colección Art.2, FCS – CSIC.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2014). *La era progresista. Hacia un nuevo modelo de desarrollo*, (Tercera edición), Editorial Fin de Siglo.
<https://www.academia.edu/86234522/La_Era_Progresista>

- Gomes, C. y Pinto, L. (2012). “O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas”, en C. Gomes, E. Osório, R. Elizalde y L. Pinto (Eds.), *Lazer na América Latina / Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica*, (pp. 38-76), Editora UFMG.
- Guttman, A. (1978). “Del ritual al record”, publicado originalmente en *From Ritual to Record. The Nature of Modern Sport*, (pp. 15-55), Columbia University Press.
- Hernández, M.; Rey, M. y Travieso, E. (2013). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*, Concurso para investigadores jóvenes, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ensenanza-tecnica-en-uy.pdf>>
- Herrera, L. y Kopelovich, P. (2015, octubre). “Escuela Secundaria orientada en Educación Física. Relato de la experiencia de un alumno de la Escuela n°2 “España” de la ciudad de La Plata”, en actas del *11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Memoria Académica, UNLP, FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7265/ev.7265.pdf>
- Heuguerot, C. (2012). “Educación técnica y desarrollo en Uruguay: algunos analizadores para un debate”, *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*, 16, 1-14.
- Howarth, D. (2005). “Aplicando la teoría del discurso: El método de la articulación”, *Revista Studia politicae*, 5, 37-88. <<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/413/447>>
- Intendencia de Canelones (2025). *Gimnasio polideportivos Ciudad de la Costa*. Intendencia de Canelones. <<https://www.imcanelones.gub.uy/proyectos/arquitectura/gimnasio-polideportivo-ciudad-costa>>
- Isava, L. (2009, julio-diciembre). “Breve introducción a los artefactos culturales”, *Estudios*, 17(34), 439-452.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*, Editorial Fontamara.
- Laborde, F. y Rodríguez, F. (2019). *Educación Media Tecnológica Deporte y Recreación, dialogando entre su creación e implementación*, (Tesis de grado), ISEF-UDELAR.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*, (S. Laclau, Trad.), Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2016). “El discurso, lo político y la dimensión ontológica; una entrevista con Ernesto Laclau”, *Revista de la academia*, 22, 188-199.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI.
- Lema, A.; Ruiz, V. y Scarlato, I. (2011). “Tiempo libre y espacio público: Marcas de una civilización”, *Educación Física y Ciencia*, 13, 51-61. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5226/pr.5226.pdf>

- Lema, R. (1999). “Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay”, *Prisma*, 11, 136-142.
- Lema, R. y Machado, L. (2009). “Tiempo libre y recreación en Uruguay: La construcción de un enfoque lúdico y educativo”, en C. Gomes, E. Osório, R. Elizalde y L. Pinto (Eds.), *Lazer na América Latina / Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica*, (175-187). Editora UFMG.
- Levoratti, A. (2015). “¿De qué deporte hablamos cuando se busca la inclusión social y educativa? Un análisis de sus significados en un programa de política socioeducativa en Argentina, 2004-2011”, *Gestión y Política Pública*, 24(0), 113-138.
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13343542005>>
- Levoratti, A. y Mora, B. (2021). “Dilemas sobre la relación deporte y sociedad. Entre el fenómeno global, las apropiaciones locales y las construcciones conceptuales”, *Cuadernos del CLAEH*, 114, 11-15. 10.29192/claeh.40.2.1
- Mancebo, M. (2010, enero). “La inclusión educativa: un paradigma en construcción”, *Researchgate.net*.
<https://www.researchgate.net/profile/MariaMancebo/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion/links/5790e8d408ae108aa0401e2b/La-inclusion-educativa-un-paradigma-en-construccion.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19>
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*, VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf>
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2011). “Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el cono sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)”, *Políticas educativas-PolEd*, 3(1), 1-16.
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22348/13061>>
- Martinis, P. (2006a). “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”, en P. Martinis y P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, (13-31), Del Estante Editorial.
- Martinis, P. (Comp.) (2006b). *Pensar la escuela más allá del contexto*, Psicolibros Waslala.
- Martinis, P. (2015). “Infancia y educación: pensar la relación educativa”, *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 25(1), 105-126.
<<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>>
- Martinis, P. (2020). “Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay”, *Educación en Revista*, 36, e77559. <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77559>>
- Miranda, E. (2011). “Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)”, en E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Eds.), *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde*

- Argentina y Brasil*, (pp. s/f), Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/546337/Miranda_Una_caja_de_herramientas.pdf?sequence=3>
- Montero, A. (2012). “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”, *Revista Identidades*, 3, 1-25.
<<https://iidentidadess.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/12/1-identidades-3-2-2012-montero.pdf>>
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica.
- Munné, F. (2010). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*, Editorial Trillas.
- Netto, W. (2013). Prólogo, en M. Ubal. y A. Cantarelli. (Coord.) (2013), *Educación integrada: aportes a la educación uruguaya*, ANEP.
- Noble, J.; Pereyra, G.; Ruga, M. y Santos, L. (2021, octubre-diciembre). “Deporte y enseñanza en formación media y superior en Uruguay: Revisión de programas entre DGETP-UTU e ISEF-UDELAR”, en actas del *14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Memoria Académica, UNLP, FaHCE.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14623/ev.14623.pdf>
- Nuñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el próximo milenio*, Santillana.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009*, (Tesis de posgrado), FHCE, UDELAR.
<<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/25649/1/Tesis%20P%C3%A1ez%20.pdf>>
- Paleso, A. (2023). “La descentralización educativa en el marco de la ANEP: La configuración de sentidos en las últimas décadas”, en E. Bordoli y P. Martinis (Coords.), *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica: implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*, (pp. 205-230), FHCE.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?”, en I. Dussel, M. Caruso y P. Pineau, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 27-52), Paidós.
- Piriz, J. (2018). *Corpo, política e lazer: A exemplo do processo de Redemocratização no uruguai (1985- 1990)*, (Tesis de maestría), Universidad Federal de Santa Catarina.
- Piriz, J. y Caldeiro, M. (2020). “Juego y Educación: reflexiones sobre historia de la recreación en el Uruguay”, *Revista Exitus*, 10, 1-16. <<http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020024.pdf>>

- Porratti, E. (2022). *Materialización del Taller de Deporte por parte del profesor de Educación Física en la Escuela Técnica Atlántida: ¿Auxiliares Técnicos o Miniprofes?*, (Tesis de Maestría), ISEF, UDELAR.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Editorial Ariel.
- Quivy, R. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*, Editorial Limusa.
- Rodríguez Giménez, R. (2013). “Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar”, *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 107-117.
<<https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a06.pdf>>
- Rodríguez Giménez, R. (2018). “Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la Educación Física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya”, *The Journal of the Latin American Socio-Cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 52-64.
<<https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61260/35949>>
- Romano, A. (Comp.) (2013.) *La tradición escolar: posiciones*, Ediciones Universitarias.
- 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.
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45647>>
- Ruegger, C. y Torrón, A. (2013). “De la negación del cuerpo a una posible alfabetización corporal: ¿qué camino es este?”, en M. Ubal. y A. Cantarelli. (Coord.) (2013), *Educación integrada: aportes a la educación uruguaya*, ANEP.
- Ruegger, C. (2016). “La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física”, en actas del *Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. Debates en torno al cuerpo*, (pp. 253-270), FHCE, Universidad Nacional de la Plata.
<<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.626/pm.626.pdf>>
- Saldivia, A. (2015). *Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FBP 2007, CETP-UTU*, (Tesis de maestría), Facultad de Psicología, UDELAR.
<<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9900/6/Saldivia%2c%20Ana%281%29.pdf>>
- Saviani, D. (1984). *Ensayos: Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*, Red Académica.
- Scarlato, I. y Kühlsen, K. (2022). “Artefactos culturales, tiempo libre y educación de los sentidos: Aportes para una crítica del presente”, *Políticas Educativas: Pluralidades, Sentidos e Formação*, 16(2), 85-105.
- Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género*, Comisión Económica para América Latina

- y el Caribe (CEPAL). <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/41046-la-educacion-tecnico-profesional-america-latina-retos-oportunidades-la-igualdad>>
- Soares, C. (1996). “Educación Física escolar: Conocimientos y Especificidad”, *Revista Paulista de Educación Física*, 2, 6-12.
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de políticas educativas desde el cotidiano*, Ediciones Universitarias.
- Terigi, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Educación: saberes alterados*, (pp. 99-110), Del Estante Editorial.
- Tévez, N. (2013, setiembre). “Habitar la UNIVERSIDAD... desde la Secundaria Orientada en Educación Física: Articulación de Secundarias Orientadas en Educación Física con la carrera Educación Física de la Universidad de la Matanza”, en actas del *10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Memoria Académica, UNLP, FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3069/ev.3069.pdf>
- Ubal, M. y Cantarelli, A. (Coord.) (2013). *Educación integrada: aportes a la educación uruguaya*, ANEP.
- Uruguay. Ley N.º 18.437 (2008, diciembre, 12). *Ley General de Educación*. <[https://www.bing.com/ck/a?!&&p=c0efd269cc47b9aeJmltdHM9MTcyOTY0MTYwMCZpZ3VpZD0yZTA0YTNmYy00MDVmLTY0YjAtMWFlni1iMDdhNDEzNDY1MTAmaW5zaWQ9NTIxNQ&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e04a3fc-405f-64b0-1ae6-b07a41346510&psq=ley+general+de+educaci% c3% b3n+18437&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuaW5lZWQuZWR1LnV5L2ltYWdlcy9wZGYvLTE4NDM3LWxleS1nZW5lc mFsLWRILWVkdWNhY2lvbi5wZGY&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=c0efd269cc47b9aeJmltdHM9MTcyOTY0MTYwMCZpZ3VpZD0yZTA0YTNmYy00MDVmLTY0YjAtMWFlni1iMDdhNDEzNDY1MTAmaW5zaWQ9NTIxNQ&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e04a3fc-405f-64b0-1ae6-b07a41346510&psq=ley+general+de+educaci%c3%b3n+18437&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuaW5lZWQuZWR1LnV5L2ltYWdlcy9wZGYvLTE4NDM3LWxleS1nZW5lc mFsLWRILWVkdWNhY2lvbi5wZGY&ntb=1)>
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. (L. Stagno, Trad.). pp. 1-11. <<https://es.scribd.com/document/556608166/Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar>>
- Waichman, P. (2008). *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*, Editorial CCS.

ANEXOS



Instituto Superior
de Educación Física
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



Montevideo
Parque Batlle s/n
24800 102 - 2486 1866

Malvin Norte
Rambla Euskal Erria 4101
25265873

Maldonado CURE
Tacuarembó esq. Av. Aparicio Saravia
4225 5326 (telefax)

Rivera CUR
Ituzzaingó 667
462 26313

Paysandú CUP
Florida 1065
4723 8342-int 107

Montevideo, 22 de noviembre de 2023

COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN - ISEF Res. N° 28/2023

VISTO: la solicitud de Aval efectuada por el Lic. Emiliano Vázquez al Proyecto de Investigación: **"ENTRE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO. UN ANÁLISIS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEPORTE Y RECREACIÓN COMO POLÍTICA EDUCATIVA"**-----

RESULTANDO: 1.- Que oportunamente, se efectuaron diversas sugerencias al precitado proyecto, a los efectos de su ajuste a la normativa imperante en la materia, en especial Decreto N° 158/019. 2.- Que en función de lo requerido, se presentó una nueva documentación por parte de la interesada, adjuntando los documentos que en su versión definitiva, obran en anexo a la presente Resolución.-----

CONSIDERANDO: 1.- Que analizados los diversos documentos que componen el proyecto de investigación, se aprecia que han sido debidamente ajustados a las sugerencias oportunamente formuladas por parte de este Comité. 2.- Que, consecuentemente, se entiende que se ha dado cabal cumplimiento a los extremos requeridos en la normativa imperante en la materia, no existiendo observaciones que formular al respecto.-----

ATENTO: A lo expuesto precedentemente y a lo dispuesto en el Reglamento del Comité de Ética en Investigación de ISEF (Res. N° 6 de C.D.A. de 9/VII/2019 - Dist. 588/19 - D.O. 6/IX/2019).-

EL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL ISEF RESUELVE:

1.- Otorgar el Aval al Proyecto **" ENTRE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO. UN ANÁLISIS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEPORTE Y RECREACIÓN COMO POLÍTICA EDUCATIVA"** a efectos de que pueda llevarse a cabo.-----



Instituto Superior
de Educación Física
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

2.- Recordar al investigador que finalizado el proyecto deberá hacer entrega de un informe final del mismo.-----

3.- Notificar a la interesado.-----



SABRINA CERVETTO


CARLOS TABARES


Mary Sabi



Montevideo
Parque Batlle s/n
24800 102 - 2486 1866

Malvin Norte
Rambla Euskal Erria 4101
25265873

Maldonado CURE
Tacuarembó esq. Av. Aparicio Saravia
4225 5326 (telefax)

Rivera CUR
Ituzalingo 667
462 26313

Paysandú CUP
Florida 1065
4723 8342-int 107



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

EXP. 2023-25-4-005835

Res. 4048/2023

Montevideo, 12 de setiembre de 2023.

VISTO: La nota presentada por el Prof. Lic. Emiliano VÁZQUEZ PIZZORNO, solicitando autorización para la realización de su Maestría en Educación Física en los centros educativos que cuenten con Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación;

RESULTANDO: I) que en el marco del Programa de Maestría del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, la investigación del interesado, como política educativa, consta en realizar una entrevista de carácter cualitativo sobre el Bachillerato arriba citado, como luce a fs. 3;

II) que el trabajo será direccionado a actores que estuvieron en el diseño de la propuesta, así como a docentes de taller, de otras asignaturas y a estudiantes egresados mayores de edad;

III) que de fs. 5 a 10, se adjunta cronograma de las actividades a desarrollarse y el plazo de extensión de las mismas;

IV) que la Dirección Técnica de Gestión Educativa habiendo tomado conocimiento de las presentes actuaciones, sugiere, respetando los aspectos legales e institucionales, se autorice la petición de obrados;

CONSIDERANDO: I) que a fs. 11, luce Acta del Grupo de Trabajo, donde habiendo analizado la información adjunta por el interesado, en cumplimiento de la Resolución N° 3613/2019 de este Subsistema, informa que no se visualizan impedimentos que obsten su autorización;

II) que esta Dirección General entiende pertinente autorizar la solicitud de obrados, siempre y cuando las entrevistas no obstaculicen el normal dictado de las clases en los centros educativos, debiendo coordinarse con la Dirección Escolar la realización de la misma;

III) que el solicitante deberá tener presente lo dispuesto en el Artículo 17 Literal D) de la Ley N° 18.331 de fecha 11/08/2008, al efectuar el relevamiento de datos, cumpliendo estrictamente con el carácter anónimo del cuestionario y a efectos de no ser necesario recabar el consentimiento de los involucrados o sus responsables legales (Artículos 9 y 13 de la citada Ley);

ATENCIÓN: a lo expuesto, conforme a las normativa citada y al Artículo 63 Literal M) de la Ley N° 18437, de fecha 16 de enero de 2009, Ley General de Educación;

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL,
RESUELVE:

- 1) Autorizar al Prof. Lic. Emiliano VÁZQUEZ PIZZORNO (C.I. 4.730.372-8), en el marco del Programa de Maestría del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, a realizar el desarrollo de su tesis en los centros educativos de este Subsistema, que cuenten con Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación.
- 2) Determinar que se deberá tener presente y dar cumplimiento a lo dispuesto en el CONSIDERADO III) de la presente Resolución.
- 3) Hacer saber al solicitante, que deberá presentar a esta Dirección General un informe de los resultados obtenidos al culminar la investigación.
- 4) Establecer que la Dirección General de Educación Técnico-Profesional, no se responsabiliza por los contenidos de la investigación, debiendo responder personalmente el interesado por sus actos y omisiones en la medida que puedan



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

perjudicar a la Institución, los derechos de los funcionarios o de cualquier otra persona.

5) Comuníquese por la Mesa de Entrada de Dirección General a la Subdirección y a la Secretaría Docente de este Subsistema.

6) Pase al Departamento de Administración Documental para notificar al interesado y comunicar a la Dirección Técnica de Gestión Educativa y por su intermedio a las dependencias y centros educativos correspondientes. Cumplido, archívese.


Dra. Lila Beatriz CURBELO SALVO
Secretaria General

NC/vp


Ing. Agr. Juan PEREYRA DE LEÓN
Director General



Nº de expediente: 008100-000043-23

Fecha: 28.08.2023

Universidad de la República Uruguay - UDELAR



ASUNTO

SOLICITUD DE AVAL INSTITUCIONAL PARA LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO DE TESIS EN EL MARCO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA A CARGO DE EMILIANO VÁZQUEZ PIZZORNO, TUTOREADO POR LA DOCTORA PAOLA DOGLIOTTI MORO.

Unidad	SECCIÓN SECRETARÍA COMISIÓN DIRECTIVA - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF
Tipo	AVAL INSTITUCIONAL - SOLICITUD DE
Tema:	Bachillerato Tecnológico Deporte y Recreación
Nombre:	Entre la política y lo político. Un análisis del Bachillerato Tecnológico Deporte y Recreación como política educativa.
Interesado:	Emiliano Vazquez Pizzorno y Paola Dogliotti Moro
Cédula de	
Identidad:	
Dirección - Calle:	
Dirección - Número	
de puerta:	
Dirección -	
Complemento:	
Teléfono:	
Correo electrónico:	
Dependencia a la	
que pertenece:	
Institución o	
Empresa:	
Dirección - Calle:	
Dirección - Número	
de puerta:	
Dirección -	
Complemento:	
Teléfono:	
Fax:	
Correo electrónico:	

La presente impresión del expediente administrativo que se agrega se rige por lo dispuesto en la normativa siguiente: Art. 129 de la ley 16002, Art. 694 a 697 de la ley 16736, art. 25 de la ley 17243; y decretos 35/998, 83/001 y Decreto reglamentario el uso de la firma digital de fecha 17/09/2003.-

	Expediente Nro. 008100-000043-23 Actuación 1	Oficina: DIRECCIÓN DEL INSTITUTO - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 28/08/2023 Estado: Cursado
--	---	--

TEXTO

Montevideo, 28 de Agosto de 2023.

Se adjuntan dos documentos, una nota solicitando el aval y otro con la información referida al trabajo de tesis que e pretende realizar.

Pasa a CD de ISEF para su consideración.

Firmado electrónicamente por GIANFRANCO RUGGIANO LOPEZ el 29/08/2023 08:54:51.

Nombre Anexo	Tamaño	Fecha
Aval para ISEF con firma.pdf	243 KB	28/08/2023 11:37:16
Hoja de información (2).pdf	90 KB	28/08/2023 11:37:16



Instituto Superior
de Educación Física
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Montevideo, martes 20 de junio de 2023.

Instituto Superior de Educación Física
Sr. Director
Dr. Gianfranco Ruggiano
Presente

De mi mayor consideración, como tutora de la tesis de maestría del Lic. Emiliano Vázquez en el marco del Programa de Maestría de nuestra Institución, me dirijo a usted para acompañar la solicitud planteada por el tesista de acceder a realizar una investigación de carácter cualitativo sobre el Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación en tanto política educativa. Como parte de su investigación bajo mi orientación el tesista realizará un trabajo cualitativo a través de entrevistas a actores que estuvieron en el diseño de la propuesta. Dentro estos actores se encuentran algunos docentes de nuestra Institución que participaron de la conformación del Bachillerato en Deporte y Recreación en el marco de la articulación interinstitucional que la propuesta implicó.

Adjuntamos un anexo con los datos del consentimiento informado, objetivos y preguntas del proyecto de investigación.

Sin otro particular y quedando a las órdenes, saluda atentamente.

Prof. Agr. Dra. Paola Dogliotti Moro
ISEF
Universidad de la República



www.isef.edu.uy

MONTVIDEO
2480 0102 - 2486 1866
Parque Batlle s/n
comunicacion@isef.edu.uy

PAISANDU CUP
4722 0221 - 4723 8342
Florida 3051
comunicacion@cup.edu.uy
www.cup.edu.uy

MALDONADO CURE
4223 6595 (int.110)
Calle Burnett casi M. Olivos
(Tribuna Este del Campus Municipal)
secretaria@comunal.maldonado.edu.uy
www.cure.edu.uy

Hoja de información**1. Título del proyecto**

Entre la política y lo político. Un análisis del Bachillerato Tecnológico Deporte y Recreación como política educativa.

2. Nombre investigador responsable

Emiliano Vázquez Pizzorno

3. Marco referencia del proyecto

El trabajo corresponde a un proyecto de tesis en el marco de la Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física. Se encuentra tutelado por la doctora Paola Dogliotti Moro. Está enmarcado en los trabajos de grupo de investigación Políticas educativas, cuerpo y currículum dentro del departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Cuento actualmente con una beca financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Código de beca POS_NAC_2022_1_174057.

4. Objetivos de investigación

El objetivo general es analizar el BTDR como política educativa dentro del periodo progresista a través de las continuidades y rupturas entre la política y lo político.

Los objetivos específicos apuntan a:

- Reconstruir los sentidos y disputas en torno a la propuesta de BTDR en el proceso de conformación y desarrollo desde los documentos de política educativa, planes, programas y actores relevantes.
- Reconstruir y analizar los discursos y disputas en torno a la política educativa, la educación física, el deporte y la recreación.
- Indagar entre la política y lo político en búsqueda de sentidos que permitan pensar el plan como propuesta universal no homogénea

5. Lugar físico donde se realizará la sesión experimental y duración estimada.

Se realizarán entrevistas, las mismas serán coordinadas con los entrevistados dando lugar a estos para que seleccionen el lugar de su conveniencia.

Se estima que las entrevistas tendrán una duración de entre treinta minutos y una hora.

6. Información detallada de las actividades que pretende realizar con el/los participantes. (En caso de entrevista explicitar: cantidad, duración forma de registro)

Se realizarán en total dieciocho entrevista.

Seis corresponden a informantes calificados. Tres de ISEF, el coordinador de cultura física de CETP, un responsable del sector planeamiento educativo, el representante de ATD. Todos referencias en dos documentos Acuerdo Marco CETP e ISEF-UDELAR (2012) y Diseño Curricular EMT Deporte y Recreación (2012).

Se entrevistarán cuatro docentes de la asignatura taller de deporte, cuatro docentes de otras asignaturas y cuatro estudiantes egresados, en todos los casos mayores de edad.

Las entrevistas serán grabadas previo consentimiento del participante en formato de audio, se estima que ninguna entrevista supere la hora de duración.

7. Diseño metodológico e información sobre contenido de las preguntas

7.1 Diseño metodológico

Se entiende que el diseño será emergente, en tanto se irá delineando de acuerdo con el avance de la investigación. Siguiendo los aportes de Baththyány y Cabrera (2011) el diseño en la investigación cualitativa es “deestructurado, abierto, se construye en el curso de la investigación” (p.80).

El trabajo tomará como fuentes los curriculums de los diferentes niveles del Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación, así como un expediente y resoluciones al respecto del mismo, en ese sentido referimos como documentos a relevar y analizar Expediente 350/2012 Diseño Curricular EMT Deporte (2012), Resolución 2862/2012 de Expediente 350/2012 (2012), el Acuerdo Marco entre ISEF- UDELAR (2012), Programa 1° del Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación, Programa 2° Bachillerato Tecnológico Deporte y Recreación (2013), Programa 3° Bachillerato Tecnológico Deporte y Recreación (2012). También se tomarán documentos de política educativa en general que puedan enmarcar, reglamentar la propuesta. Se utilizan los aportes del Análisis Político de Discurso como perspectiva epistemológica y ontológica y también como perspectiva teórico-metodológica. (Buenfil,1991) (Mouffe, 2011), (Laclau y Mouffe 1987) y (Faire, 2018).

7.2 Contenido de Preguntas

Entrevista a informantes calificados Coordinador (ex CETP)

1. Formación
2. ¿En dónde trabaja/trabajaba y cuáles eran sus funciones principales?
3. ¿Cómo se puede explicar el crecimiento de la educación física dentro de CETP?
4. ¿Qué sentidos le otorgaba usted a la educación física, deporte y la recreación en el CETP y sistema educativo?
5. ¿Cómo surge el bachillerato en deporte? ¿De donde surge la inquietud de hacer una formación en deporte en Educación media superior?

6. ¿Que objetivo tenía el CETP con esta formación?
7. ¿Qué discusiones se dieron y en que ámbitos?
 - ¿Con ISEF?
 - ¿Con ATD?
 - ¿Con las autoridades del CETP?
 - ¿Hay actas de alguna reunión?
8. ¿Se dio alguna discusión por ser una propuesta de educación media superior y específicamente de educación media tecnológica? Ej. Continuidad educativa, formación laboral.
19. ¿En las reuniones que realizaron se discutió sobre el plan? ¿Qué aspectos se discutieron en torno a la educación física, el deporte y la recreación?
10. ¿Cómo se conforma la estructura curricular? ¿Cómo se conforman los programas de cada asignatura? En especial el de taller e introducción a la didáctica. ¿La fundamentación general quién la elabora?
11. ¿Por que se incluye recreación luego de algunos meses de implementación? ¿Quién elabora esa unidad dentro del plan de quinto año?
12. ¿Qué se proponía el CETP con el bachillerato en tanto política educativa?
13. ¿Hay un perfil de estudiantes para el que se pensó la propuesta? ¿Eso se ha confirmado con el desarrollo de la propuesta?
14. ¿Se evalúan otras políticas educativas del periodo de gobierno anterior para elaborar la propuesta del bachillerato?
15. ¿Como vio la articulación ISEF-CETP? ¿Eso continúa?
16. ¿Como ves el desarrollo de la propuestas desde 2012 en adelante?
17. ¿Se han realizado evaluaciones de la propuesta? ¿Hay datos de egreso?
18. Hay algún Informante que pienses que pueda tener información valiosa respecto a la propuesta.

Entrevista informante calificado planeamiento educativo

1. Formación
2. ¿Dónde trabaja y cuáles son sus funciones principales?
4. ¿Que visión de política educativa se tenía en periodo 2005-2020?
5. ¿Participaste en el diseño/elaboración de otros planes? ¿Cuáles? ¿Encuentras diferencias con el proceso llevado adelante con ISEF para elaborar el bachillerato en deportes?
6. ¿Qué aspectos elaboraron respecto al Bachillerato en deporte y recreación? ¿Cómo y quiénes realizaron ese trabajo?
7. ¿Hay evaluaciones elaboradas respecto a la propuesta? ¿Datos de egreso? (segunda en educación media tecnológica con más estudiantes inscriptos)

8. Hay algún Informante que pienses que pueda tener información valiosa respecto a la propuesta.

Entrevista a informante calificado representante de la ATD

1. ¿Cuál es tu formación?
2. ¿Dónde trabaja y cuáles son sus funciones principales?
3. ¿Qué rol jugó la ATD en la elaboración de esta propuesta?
4. ¿Fue consultada? ¿Sugirió alguna modificación?
5. ¿Existe una visión de la ATD respecto a la propuesta en tanto política educativa?
6. Hay algún Informante que pienses que pueda tener información valiosa respecto a la propuesta.

Entrevista a informantes calificados docentes de ISEF

1. ¿Cuál es tu formación?
2. ¿Dónde trabaja y cuáles son sus funciones principales?
3. ¿Cómo y cuándo surge el trabajo coordinado entre CETP y UTU?
4. ¿Cómo se da ese trabajo, reuniones, pedidos de parte de CETP? ¿Hay actas de reunión?
5. ¿Cómo surge la idea de un bachillerato en deporte y recreación?
6. ¿Qué discusiones hay a la interna de ISEF respecto a la propuesta?
7. ¿Qué participación tiene el ISEF en la elaboración de la estructura curricular, de los programas (de taller y de introducción a la didáctica) ?
8. ¿Se dio alguna discusión por ser una propuesta de educación media superior y específicamente de educación media tecnológica? Ejemplo: La continuidad educativa y formación para el trabajo
9. ¿Qué sucede con la recreación como contenido? ¿ISEF elabora ese agregado en el plan?
10. ¿Qué mirada tenían de esta propuesta en tanto política educativa? ¿Qué mirada tienen hoy?
11. ¿Se analizaron otras políticas educativas del período? ¿Políticas educativas similares en la región?
12. ¿Qué discusiones se establecen con CETP? ¿Se llega a acuerdos?
13. ¿Cómo vieron la articulación ISEF CETP? ¿Esa articulación continúa?
14. Hay algún Informante que pienses que pueda tener información valiosa respecto a la propuesta.

Entrevista a docentes de taller

1. ¿Cuál es tu formación?
2. Lugares dónde trabajó/niveles del bachillerato en los que dio clase y escuelas técnicas.
3. ¿Cómo ves esta propuesta dentro de la DGETP y dentro de la educación media tecnológica?
4. ¿Cómo ves el bachillerato en deporte en tanto propuesta educativa?
5. ¿Cómo es tu experiencia en el trabajo con el bachillerato en deporte?

6. ¿Cómo es trabajar en el bachillerato? ¿Encontrás diferencias con otros ámbitos, por ejemplo: clubes deportivos, escuela, liceos?
7. ¿Qué estudiantes asisten al bachillerato tecnológico en deporte? ¿Se da continuidad al FPB de deporte?
8. ¿Cómo ves que sea el deporte y la recreación los contenidos centrales de la propuesta?
9. ¿Cómo llevas adelante la enseñanza? ¿Cómo transcurre el taller?
- ¿Cómo se organiza el espacio de taller?
10. ¿Qué perspectiva respecto al deporte y la recreación transmitís?
11. ¿Cómo enseñás y evaluás el deporte y la recreación?
12. ¿Qué modalidades de trabajo utilizas?
13. ¿Qué aspectos del deporte enseñás?
14. ¿Qué aspectos de la recreación enseñás?
15. ¿Qué contenidos trabajas en primero, segundo y tercero?
16. ¿Qué rol juegan para usted la educación física en el bachillerato?
17. ¿Qué dificultades has encontrado en la propuestas/programa/implementación/fundamentación?

Entrevista a docentes de otras asignaturas del plan

2. ¿Cuál es tu formación?
3. ¿Qué asignatura dictas dentro del Bachillerato en Deporte y Recreación?
4. Lugares dónde trabajó, niveles del bachillerato en los que dio clase y escuelas técnicas
5. ¿Cómo ves la propuesta en general de un bachillerato en deporte y recreación?
6. ¿Cómo ves que la propuesta tenga al deporte y la recreación como contenidos centrales?
7. ¿Cómo es tu experiencia en el trabajo con el bachillerato en deporte?
8. ¿Cómo se involucra tu disciplina en una formación en deporte? ¿Se realiza trabajo en colaboración con otros docentes?
9. ¿Cómo ves el bachillerato en deporte en tanto propuesta educativa?
10. ¿Qué estudiantes asisten al bachillerato en deporte? ¿Hay continuidad con el FPB?
11. ¿Qué dificultades has encontrado en la propuestas/implementación/fundamentación?
12. ¿Cómo ves esta propuestas dentro de la DGETP, dentro de la educación media tecnológica?
13. ¿Cómo ves a la propuesta en tanto política educativa?

Entrevista a estudiantes egresados

1. Edad
2. ¿En qué escuela técnica cursaste el bachillerato?
3. ¿Cómo fue tu trayectoria por la educación obligatoria?

4. ¿Actualmente te encontrás trabajando/estudiando?
5. ¿Qué visión tenés del bachillerato en deporte y recreación?
6. ¿Qué opinión tenes respecto al desarrollo de una propuesta que tiene como contenido central el deporte y la recreación?
7. ¿Cómo fue tu experiencia?
8. ¿Cómo ves al bachillerato en tanto propuesta educativa?
9. ¿Qué aspectos rescatas como positivos de la formación en el bachillerato?
10. ¿Qué aspecto ves como negativos de la formación en el bachillerato?

8. Riesgos y beneficios que pueda generar el estudio para el participante, posibles acciones para subsanar riesgos.

No está previsto que los participantes corran ningún riesgo puesto que únicamente está previsto entrevistarse con los mismo, tomando las medidas correspondientes por la reserva de las identidades. Tampoco obtendrán ningún beneficio.

9. Confidencialidad. Resguardo del material (manejo y procesamiento de los datos obtenidos y potencial publicación)

Quien realiza este estudio se compromete a la reserva de la identidad de los participantes en todas las etapas del estudio. Su participación es voluntaria y libre sin que ello configure un perjuicio para usted o el estudio. Por tanto usted puede retirarse en cualquier momento del estudio sin la obligación de dar cuenta de su decisión.

10. Medida de reducción y atención del eventual daño

No corresponde.

	Expediente Nro. 008100-000043-23 Actuación 2	Oficina: SECCIÓN SECRETARÍA A COMISIÓN DIRECTIVA - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 29/08/2023 Estado: Para Actuar
--	---	---

TEXTO