
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 32 Número 12

5 de marzo 2024

ISSN 1068-2341

La Educación Física en las Políticas Educativas de las Últimas Décadas en Uruguay: Continuidades y Rupturas entre lo Progresista y lo Conservador

Paola Dogliotti



Silvina Páez

Universidad de la República
Uruguay

Citación: Dogliotti, P., & Páez, S. (2024). 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8267>

Resumen: El artículo aborda las principales continuidades y rupturas entre la era progresista y conservadora en las políticas educativas en el campo de la educación física en Uruguay (2005-2021). Desde cierta afectación del análisis de discurso de Pêcheux (1990) se seleccionó un corpus documental compuesto por leyes y decretos, planes y programas de estudio y marcos curriculares nacionales. En la era progresista se impulsó la ampliación del acceso público a la educación física quien ocupó un papel clave en los programas de inclusión educativa y mostró gran potencialidad para la revalorización del trabajo en territorio y el abordaje intersectorial e interinstitucional. Se promovieron procesos de participación docente para llevar adelante esos cambios. Estas dimensiones fueron reducidas en el actual proyecto educativo conservador a partir del recorte del gasto público, la eliminación de algunos roles con énfasis en lo territorial y de cambios en los modos de participación. Si bien la incorporación del discurso de las competencias y de las habilidades socioemocionales se inició al final de la era progresista, en el actual gobierno adquiere mayor fuerza y este último se lo utiliza para fundamentar la educación física.

Palabras-clave: educación física; políticas educativas; progresismo; conservadurismo

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 27-06-2023

Revisión recibida: 12-01-2024

Aceptado: 12-01-2024

Physical education in the educational policies of the last decades in Uruguay: Continuities and ruptures between the progressive and the conservative

Abstract: This article addresses the main continuities and ruptures between the progressive and conservative era in educational policies in the field of physical education in Uruguay (2005-2021). Using Pêcheux's (1990) discourse analysis, a documentary corpus composed of laws and decrees, study plans and programs and national curricular frameworks was selected. In the progressive era, the expansion of public access to physical education was promoted, which played a key role in educational inclusion programs and showed great potential for the revaluation of work in the territory and the intersectoral and interinstitutional approach. Teacher participation processes were promoted to carry out these changes. These dimensions were reduced in the current conservative educational project as a result of public spending cuts, the elimination of some roles with emphasis on the territorial aspect and changes in the modes of participation. Although the incorporation of the discourse of competencies and socioemotional skills began at the end of the progressive era, in the current government it acquires greater strength and the latter is used to support physical education.

Key words: physical education; educational policies; progressivism; conservatism

A educação física nas políticas educativas das últimas décadas no Uruguai: Continuidades e rupturas entre o progressista e o conservador

Resumo: O artigo aborda as principais continuidades e rupturas entre a era progressista e conservadora nas políticas educativas no campo da educação física no Uruguai (2005-2021). Desde certa afetação da análise do discurso de Pêcheux (1990) selecionou um corpus documental composto por leis e decretos, planos e programas de estudo e marcos curriculares nacionais. Na era progressiva, a ampliação do acesso público à educação física foi impulsionada por aqueles que ocuparam um papel chave nos programas de inclusão educativa e mostraram grande potencial para a revalorização do trabalho no território e a abordagem intersetorial e interinstitucional. Promova processos de participação docente para levar adiante essas mudanças. Essas dimensões foram reduzidas no atual projeto educativo conservador a partir do recorte do gasto público, a eliminação de alguns papéis com ênfase no território e mudanças nos modos de participação. Se a incorporação do discurso das competências e das habilidades socioemocionais começou no final da era progressista, o atual governo adquiriu maior força e este último foi utilizado para fundamentar a educação física.

Palavras-chave: educação física; políticas educativas; progressismo; conservadorismo

La Educación Física en las Políticas Educativas de las Últimas Décadas en Uruguay: Continuidades y Rupturas entre lo Progresista y lo Conservador

En este texto se abordan las principales transformaciones producidas en el terreno de las políticas educativas en el campo de la educación física en Uruguay entre el año 2005 y el inicio de la transición en el gobierno de la educación hasta finales de 2021. Se pone especial énfasis en las continuidades y rupturas entre la era progresista y el actual gobierno de corte conservador.

El periodo comprendido entre 2005 y 2019, con tres periodos de gobierno consecutivos a cargo de la coalición y movimiento de centro-izquierda Frente Amplio ha sido definido desde la ciencia política local como una “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005). Entre los principales cambios acaecidos en materia educativa se destacan la concepción de la educación como derecho humano fundamental y bien público en contraposición a los sentidos sedimentados en la década de

los noventa, de servicio y capacitación de recursos humanos para el mercado. Esto se produjo en un contexto de promulgación en 2008 de la Ley de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2008) donde se estableció el Sistema Nacional de Educación Pública acompañado de un importante incremento presupuestal, de jerarquización de la participación de los docentes en el gobierno de la educación y de implementación de políticas de inclusión educativa (Bordoli, 2022).

El “giro a la derecha” ha ocurrido en los países latinoamericanos en los últimos años, específicamente en Uruguay cuando asumió una coalición de centro derecha en marzo de 2020 encabezada por el candidato del Partido Nacional, actual presidente, Luis Lacalle Pou. A diferencia de Europa o Estados Unidos donde las derechas llegan al gobierno en condiciones de deterioro de las condiciones de vida, en Latinoamérica ha ocurrido luego de un proceso de mejora del acceso al bienestar (Panigo et al., 2019) y de desarrollo de un regionalismo que, sin embargo, no alcanzó a salir de las dependencias (Svampa, 2017). El nuevo ciclo conservador en la región produce una desarticulación y deterioro de los derechos conquistados en la era progresista, de las políticas sociales y la territorialización alcanzada, a través de la disminución de los modos democráticos y participativos de resolución de conflictos y la emergencia de grupos sociales conservadores. “Se estructura en la región un nuevo antagonismo que opera vía un enfrentamiento directo y violento contra todo discurso en torno de los derechos a la par que se acentúan y reconfiguran las desigualdades” (Gluz et al., 2021, p. 9)¹.

Sin embargo, es necesario aclarar que, para el caso uruguayo, algunos de los cambios producidos en esta etapa son la agudización de políticas comenzadas en los gobiernos progresistas. Por ejemplo, la “profundización y generalización de acciones pro privatización iniciadas anteriormente” (Martinis, 2020, p. 7) y la asunción de los problemas educativos como estrictamente técnicos. Lo mismo sucede con el enfoque por competencias y de educación socioemocional ya operado en el último quinquenio de la *era progresista*. En esta línea, no todos los cambios producidos en la *era progresista* son de tinte renovador, sino, por el contrario, fueron terreno fértil para la agudización de estos enfoques de cariz conservador.

La asunción de la posibilidad de construir consensualmente la democracia por parte de sectores progresistas está en la base de los avances de sectores de matriz neoliberal y conservadora. [...] Como señala Mouffe, esta reticencia a asumir el carácter inherentemente conflictivo de lo social entrampa a los sectores progresistas en una visión del mundo en la que las categorías de derecha e izquierda pierden fuerza interpretativa, quedando ocultas las disputas hegemónicas. (Martinis, 2020, p. 6)

Este horizonte definido como pospolítico (Mouffe, 2009) tiene por efecto la imposibilidad para la izquierda de construir una política de lo social como espacio de disputas inerradicables en aras del consenso (Martinis, 2020).

No obstante estas ambivalencias entre los períodos progresistas y conservadores, a partir de la asunción de la coalición de derecha se implementaron en Uruguay una serie de cambios importantes a partir de la promulgación de la Ley de Urgente Consideración (LUC), N° 19889. Esta produce cambios profundos respecto a la naturaleza, gobierno y organización de la educación pública que debilitan su carácter público a través de un enfoque gerencial en su organización, de un aumento de la injerencia del Ministerio de Educación en su gobierno, de un acento en la gestión y el liderazgo como modos de solución de los problemas educativos, y de tendencias privatizadoras y mercantilistas. A modo de ejemplo, se elimina el artículo que prohíbe establecer acuerdos internacionales que la consideren un servicio lucrativo o alienten a su mercantilización (Bordoli,

¹ Supera los alcances de este trabajo esbozar las diferencias de Uruguay respecto a los demás países de la región si bien se considera que este impulso conservador es más moderado que en otros casos.

2023; Conde et al., 2022). Otro aspecto a señalar que se vincula directamente con el análisis que realizaremos sobre la emergencia del discurso de las competencias y las habilidades socioemocionales, es el “desplazamiento del derecho a la educación hacia el derecho al aprendizaje” (Sánchez, 2023, p. 50).

El enfoque teórico-metodológico escogido se construye a partir de cierta afectación del análisis de discurso de la perspectiva de Pêcheux (1990). El autor entiende al discurso como una estructura no cerrada sino abierta al acontecimiento. En este sentido, el estudio pondrá énfasis no solo en los elementos de continuidad discursiva sino en aquellos aspectos que dislocan los *universos lógicamente estabilizados*. Para esta tarea se seleccionó un corpus compuesto por los principales documentos de política educativa comprendidos en el período de nuestra indagación (2005-2021) entre los que se destacan: leyes y decretos, planes y programas de estudio, marcos curriculares nacionales, entre los más importantes².

Para esto estructuramos el trabajo en dos capítulos, más las consideraciones finales. En el primero, se realiza un análisis de las principales políticas de educación física en la “era progresista”, se presentan los principales cambios producidos a nivel cuantitativo y cualitativo en cada nivel educativo de la educación pública (primaria, secundaria y universitaria). Se abordan las principales transformaciones caracterizadas en dos niveles analíticos: político-pedagógico y epistemológico. El primero reúne las siguientes categorías: trabajo en territorio, niveles de participación y articulación intersectorial e interinstitucional. A nivel epistemológico, se muestran algunas disputas por los sentidos de la educación física desde las principales perspectivas analíticas que han configurado el campo: una de matriz anclada en la actividad y el ejercicio físico de corte positivista y biologicista, otra con base en la fenomenología y una tercera perspectiva crítica con cierta afectación del marxismo (Dogliotti y Seré, 2019). En el segundo capítulo se identifican las principales continuidades y rupturas entre la era progresista y el actual gobierno de corte conservador. En un primer momento se muestran las principales rupturas implementadas por el actual gobierno a partir de dos ejes analíticos: el achicamiento del gasto público traducido en el campo de la educación física a través de la reducción de horas docentes y de los cargos con énfasis en el territorio y la falta de diálogo y de participación docente en la tramitación de los nuevos cambios. En un segundo momento se exploran ciertas ambivalencias entre un gobierno y otro a partir de los siguientes dos aspectos: la introducción del enfoque por competencias y la agudización del enfoque socioemocional y su asociación con el área de la educación física.

Políticas de Educación Física en la Era Progresista: La Educación Física como Bien Público

Principales Transformaciones

Partimos de la hipótesis de 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. Puntualmente, esto se produce a partir de un hito fundamental: la promulgación de la ley de obligatoriedad de la educación física escolar (Uruguay, 2007) y algunos hechos significativos que entendemos que se producen a partir de este fenómeno: aumento de horas docentes y mayor cobertura de matrícula estudiantil, creación de cargos y estructuras de supervisión y acompañamiento a la tarea docente.

² Las traducciones de estas políticas en territorio y en acciones y programas específicos exceden los límites de este artículo.

La ley de obligatoriedad de la educación física escolar N.º 18213, aprobada por la Cámara de Representantes el 27 de noviembre de 2007 buscó generar un impacto y una fuerza desde los niveles de conducción del gobierno para la efectivización e implementación de la educación física en todas las escuelas públicas del país. En el período comprendido entre los años 2005 y 2010 hubo un incremento de 157 a 975 profesores de educación física; y de solo contar con 160 escuelas con educación física en el año 2005, se logró a finales de 2010, 1016 escuelas públicas con educación física (CEIP-Infamilia, 2011). Al año 2015 se contaba con 1.040 profesores de educación física distribuidos en las 1.100 escuelas urbanas con una carga horaria de 20 horas semanales que implicaba 20.800 horas docentes y una cobertura de 306.543 escolares³. Por otra parte, se contaba con un total de 36 directores-coordinadores efectivos y 6 inspectores interinos de la disciplina (CCSNEP⁴, 2012). La Ley de Obligatoriedad también implicó la transferencia de docentes y competencias de la Dirección Nacional del Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), lo que permitió centralizar en el ámbito educativo las competencias sobre la educación física escolar.

Diversos autores han tematizado la obligatoriedad de la educación física escolar⁵. A partir del cambio de gobierno en 2005, este asume el compromiso político de tender hacia la universalización de la educación física escolar. El cambio de signo político en el gobierno de la educación jugó un rol habilitador porque la *universalización* de la educación física escolar articula con la trama discursiva de la política educativa del quinquenio, consistente con garantizar el derecho a la educación de todos los niños (Páez, 2019). Principalmente resaltamos dos hechos señalados por Bentancur y Mancebo (2010): “en el quinquenio 2005-2010 se ampliaron los recursos financieros destinados a la enseñanza pública” (p. 7) y la centralidad de políticas tendientes a la universalización (p. 11).

En este entramado discursivo la educación física es revalorizada en tanto bien público. A partir de Esping-Andersen (1990) resaltamos la responsabilidad estatal en la universalidad en el acceso, hecho no menor si pensamos que las demás formas posibles de acceso recaen en las responsabilidades individuales a partir del lugar de cada quien en el mercado. Entendemos que aquí se “presta un servicio como un asunto de derecho” (p.41) y se produce cierta operación de desmercantilización en términos de ciudadanía.

No obstante, más allá de esta intención universalista, persisten en la ley argumentos focales. Entendemos que aquí permea la tradición discursiva hegemónica en la reforma educativa de los años 90 en Uruguay y en los países del Cono Sur. Estimamos que las justificaciones construidas sobre la relevancia de la educación física en contextos de alta vulnerabilidad social en los años 90 y en el lustro siguiente, dificultaron la construcción de un argumento universal. En las discusiones parlamentarias sobre el proyecto de Ley mencionado se explicita:

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

³Sin desconocer la falta de cobertura en jardines y escuelas rurales.

⁴ Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública.

⁵Ruegger y otros, 2014; Dogliotti, 2012; Rodríguez Giménez, 2013.

Observamos elementos presentes en las formaciones discursivas características de los años 90 con centro en la equidad, la focalización y la categorización de escuelas de contexto sociocultural crítico⁶.

En la enseñanza terciaria una de las mayores transformaciones ocurridas fue el pasaje del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la Universidad de la República (Udelar) en enero de 2006, con un incremento muy importante (de cincuenta millones de pesos) a partir de 2015 y un vertiginoso crecimiento de su matrícula estudiantil⁷(vers Tabla 1).

Tabla 1

Cupos Ofrecidos 2014 – 2017 en las Diferentes Carreras de ISEF

Región	Carrera	2014	2015	2016	2017
Montevideo	Licenciatura	176	400	400	800
Montevideo	Tecnicatura	45	70	100	100
Montevideo	Guardavidas	45	45	45	45
Maldonado	Licenciatura	70	100	200	300
Maldonado	Tecnicatura	45	70	100	100
Centro Universitario Regional Este (CURE)	Guardavidas	45 (Mald)	45 (Mald)	45 (Rocha)	---
Paysandú	Licenciatura	70	100	100	150
Paysandú	Tecnicatura	45	70	100	100
Región Noreste	Licenciatura Programa Conjunto	Ingreso Libre 110 (Melo)	---	110 (Centro Universitario de Rivera)	150 (Centro Universitario de Rivera)
Salto	Guardavidas	---	---	---	45
Total		651	900	1200	1790

Fuente: Informe de dirección ISEF 2014-2017(ISEF, 2017, p. 62)

La matrícula se triplicó en términos absolutos en el global de todas las carreras y regiones del país. El mayor aumento se produjo a nivel de la licenciatura en educación física que más que se cuadruplicó en Montevideo y Maldonado al alcanzar 800 y 300 estudiantes respectivamente. En términos objetivos estos hechos configuraron la mayor apuesta a la defensa de lo público y a la democratización de la educación superior en el campo de la educación física. Es recién en la era progresista donde la educación universitaria pública en educación física consigue superar en términos exponenciales a la formación universitaria privada.

Los principales cambios en educación secundaria con relación a la ampliación del derecho a la educación física, giran en torno al aumento de la carga horaria semanal obligatoria de educación física en el ciclo básico, de dos horas de 40 minutos a tres de 45. Esto sucedió en el marco de un pasaje de una política curricular focalizada implementada en la reforma educativa de los noventa (Plan 1996 dirigido exclusivamente a los liceos públicos contemplados en la reforma) a una política curricular universal (Plan 2006 implementado en todos los liceos públicos y privados del país).

⁶ Para un análisis en términos de políticas curriculares de esta reforma es posible referirse a Dogliotti (2008) y, en términos más generales sobre las políticas educativas de los noventa, consultar Martinis (2006) y Santos (2007).

⁷ Para un análisis de este proceso consultar Dogliotti (2018).

En educación media técnico profesional de 2010 a 2019 tuvo centralidad la creación de nuevos programas educativos que incorporan la educación física, el deporte y la recreación como temática específica de formación. En el marco de un trabajo interinstitucional que caracterizó hasta 2019 al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), se firmaron convenios específicos con el ISEF para el diseño en forma conjunta de la Formación Profesional Básica en Deporte, que abarcó a marzo de 2015 a 1.990 alumnos del ciclo básico en una apuesta a la reinserción estudiantil. Por un lado, fue diseñado en un inicio para la reinserción de jóvenes desertores de la educación media y al mismo tiempo promueve un currículo flexible. En la opinión de algunos docentes recogidas en el trabajo de Balmelli, Conde y Melgar (2017), esta flexibilidad se convierte en una debilidad en tanto reduce las exigencias respecto al plan y genera circuitos paralelos que “no brinda continuidad educativa por no estar integrado curricularmente a programas más universales de la educación media” (p. 15). Sin embargo, alguna de las alteraciones al formato escolar tradicional que promueve permite atender ciertos problemas en torno a la diversidad de trayectorias escolares. En este punto nos referimos a “la acreditación por módulo [que] habilita que dentro de un mismo año lectivo puedan levantar la insuficiencia de un módulo a otro, a los efectos de evitar la desvinculación a mitad de año” (Conde et al., 2020, p. 47). Sostenemos entonces que este programa presenta tensiones entre lo focalizado y lo universal desde su conformación y que es en esa clave que debe leerse la apuesta a la universalización.

Con el cometido de garantizar la continuidad educativa, se diseñó en forma conjunta entre ISEF y el CETP, a nivel de educación media superior, el Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación implementado en el año 2012 y que al año 2015 albergaba entre los tres años de estudio a 6.000 estudiantes activos (CCSNEP, 2012). Además, cabe resaltar que en el nivel de educación terciaria técnico profesional se crearon dos carreras técnicas en el área: la Tecnicatura en Recreación implementada por primera vez en 2015, donde ISEF participó en el diseño y la Tecnicatura en Deportes Náuticos.

En resumen, las importantes transformaciones cualitativas y cuantitativas señaladas en el nivel de educación primaria, secundaria y universitaria no se producen sin tensiones y disputas discursivas entre lo focalizado y lo universal. Además, si bien la disputa por lo público adquiere mayor jerarquía, algunas discusiones permanecen enmohecidas. Nos referimos principalmente a las discusiones en torno a qué se enseña en esos espacios de educación física que crecen en términos cuantitativos, en un área con fuerte peso en la tradición que dificulta los movimientos en términos epistemológicos que abordaremos más adelante.

Trabajo en Territorio, Participación Docente y Articulación Interinstitucional e Intersectorial

Un segundo aspecto refiere a la dimensión territorial con la incorporación de nuevas figuras educativas en el marco de los tres subsistemas de educación pública (primaria, secundaria y educación técnico-profesional). Afirmamos con Paleso (2023, p. 223) que “la territorialidad se transforma en un ‘punto nodal’ del discurso educativo de los gobiernos de la educación durante el progresismo” y a partir de 2008 se produce un primer momento en términos de descentralización educativa y territorialización de la educación.

Para el caso de la educación física en el año 2009 toman posesión en carácter interino 36 Profesores Coordinadores de educación física en el CEIP. Esta figura presenta cierta potencialidad para romper la dinámica instituida al interior de la estructura institucional (Dogliotti, 2012). Forman parte de su tarea: aspectos administrativos, organizativos, pedagógico-didácticos y comunitarios. Nos merece especial atención esta última dimensión que instala una lógica territorial con relación a las actividades de educación física, específicamente, por el desarrollo de un perfil comunitario de la tarea (CEIP, 2012). Se explicita la necesidad de romper con una lógica exclusivamente intraescolar y

establecer redes con otros actores de la zona; entre ellos, las familias, en un trabajo coordinado con el maestro comunitario⁸. El primer momento de descentralización educativa mencionado (Paleso, 2023) condensa en la necesidad de promover la coordinación entre los subsistemas de la ANEP en cada territorio para atender a las particularidades de cada localidad. En este entramado discursivo la descentralización asume las siguientes características en los centros educativos: formas de trabajo y gestión con relación a la *participación, democracia y empoderamiento* de los actores (Paleso, 2023, p. 214). La participación aparece ligada a la necesidad de romper con formas rígidas, verticales y autoritarias. De la lectura del llamado para provisión de cargos de coordinador de educación física se capta cierto quiebre con relación a la lógica de la supervisión y control propia del rol inspectivo:

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

En 2012 se realiza el concurso y provisión de cargos efectivos con una nueva denominación, de profesor coordinador a director coordinador de educación física y se los equipara jerárquicamente al director de escuela. En el marco de un proceso de tensión entre lo instituyente y lo instituido, se optó por incorporar la palabra “director” como una cierta regresión a la tradición de las estructuras de CEIP que neutraliza en cierta medida la potencia instituyente del nuevo rol que se estaba configurando desde el 2009 a ese momento⁹. Remitimos al concepto de praxis instituyente para Dardot y Laval (2014) y específicamente al hecho de que “ninguna praxis puede ahorrarse tener que luchar para superar la inercia propia de las condiciones heredadas del pasado” (p. 498).

La experiencia desarrollada en educación primaria a partir de 2009 con la creación de la figura educativa de coordinador de educación física sienta las bases para la creación de similares figuras en secundaria y educación técnica. Estas figuras presentan un énfasis en lo territorial y un enfoque de acompañamiento a la tarea docente en detrimento de las actividades de supervisión: profesor articulador zonal (PAZ) en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y referentes departamentales de educación física (RED) en el CETP. A partir de datos proporcionados por la Inspección del CES y CETP, en 2015 se desempeñaban un total de 26 cargos interinos de PAZ en CES y 12 cargos interinos de RED en CETP, distribuidos en todo el país.

Con respecto a la participación docente en la tramitación de los cambios en educación, Bentancur y Mancebo (2010) explican que las políticas educativas bajo el primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010) asumieron un carácter gradual e inclusivo de manera de propiciar el compromiso de los actores del ámbito educativo. El logro de un alto nivel de participación docente constituyó uno de los nortes a seguir.

Los déficits de calidad y equidad [...] ocuparon un lugar destacado en la agenda del nuevo gobierno educativo, que también se manifestó profundamente preocupado por la cuestión docente y la conflictividad estudiantil. [...] el buen relacionamiento con estos dos actores se constituyó en un norte permanente en la gestión de las políticas educativas del período 2005-2010, buscando una nítida diferenciación de la tónica

⁸ El Programa Maestros Comunitarios es un programa socioeducativo desarrollado a partir de 2005 que posibilita diversificar la propuesta educativa y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y sociales para trabajar con los niños y sus familias (Bordoli, 2019).

⁹ Esta es una muestra de la insistencia de la organización institucional centralizada y burocrática del sistema educativo más allá de los cambios en el signo de gobierno.

racionalista y “top down” de la reforma educativa que había liderado Germán Rama¹⁰ una década atrás. (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 7)

Según estos autores, la referencia a transiciones graduales en el primer período progresista en oposición a la vertiginosidad de los cambios en la reforma educativa de los años 90 tuvo un efecto paradójico de escasa visibilidad pública sobre las transformaciones del quinquenio.

En este contexto, en educación primaria se conforma un grupo de docentes sindicalizados en la Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU) que tuvo un papel destacado en el proceso de universalización de la educación física escolar.

La obligatoriedad de la educación física en las escuelas es construida discursivamente como una *decisión del gobierno* a través del Poder Ejecutivo y, al mismo tiempo, como un reclamo y un movimiento colectivo *desde abajo*, a partir de un proceso que se daba en Primaria y en algunos gremios docentes. (Páez, 2019, p. 57)

El concepto de praxis instituyente mencionado anteriormente tiene por función la creación de nuevas reglas que decanten en alguna nueva forma de institucionalidad, pero buscando relanzar permanentemente un nuevo establecimiento de reglas de manera de impedir que la institución se “esclerosé y se cierre sobre sí misma” (Dardot y Laval, 2014, p. 507). Los autores retoman de Guattari la idea del “grupo sujeto” (Guattari, en Dardot y Laval, 2014, p. 508) y desde allí construyen la relevancia de pensar la cuestión institucional desde la enunciación de parte de un grupo que pueda perturbar el orden del código y ayudarlo a moverse del código vigente. Afirmamos que algunos de los cambios acaecidos en educación primaria tuvieron que ver con las condiciones de posibilidad para que este grupo de profesores reunidos en ADEMU se posicionara como un grupo capaz de poner en cuestión las reglas instituidas e intervenir.

Con respecto al desarrollo de políticas educativas con carácter interinstitucional e intersectorial, entre 2006 y 2019 hubo un impulso importante de políticas sociales y socioeducativas en las que la educación física ocupó un lugar relevante. A nivel del Consejo Directivo Central de la ANEP se crearon en coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social¹¹ diversos programas de inclusión educativa donde la educación física ha ocupado un rol destacado: Tránsito Educativo entre primaria y secundaria llevando adelante campamentos, jornadas de integración en los meses de verano; Programa Maestros Comunitarios del CEIP, donde la educación física trabaja en forma coordinada realizando talleres con las maestras comunitarias; Programa Aulas Comunitarias del CES; Programa Formación Profesional Básica en Deportes y Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación en el CETP; Campamentos Educativos, que está fundamentalmente llevado adelante por profesionales del campo de la educación física y la recreación.

En el CETP la dimensión interinstitucional ha tenido una impronta importante así como la gran variedad y flexibilidad curricular en el diseño de nuevos programas que apunten a garantizar el derecho a la educación¹². Este proceso fue liderado por el Área de Planeamiento del CETP en coordinación para el caso específico de la educación física, el deporte y la recreación, con la Coordinación Nacional de Cultura Física y Recreación, creada en el período progresista. En este marco el CETP ha sido el principal agente por parte de la ANEP en el diseño e implementación del

¹⁰ Director del Consejo Directivo Central de la ANEP en el segundo período del Partido Colorado (1995-2000) luego de la reapertura democrática.

¹¹ Creado en la primera administración del gobierno del Frente Amplio como una de las principales políticas del período para afrontar la crisis económica y social del año 2002.

¹² Para un análisis de los programas de inclusión educativa en la era progresista referirse a Bordoli y Dogliotti (2020) y Conde, Darrigol y Páez (2020).

Programa Gol al Futuro, creado el 28 de abril de 2009 en el ámbito de la Presidencia de la República con un diseño interinstitucional que apunta a fortalecer las trayectorias educativas de los jóvenes que practican fútbol de forma federada, donde el ISEF participó desde sus inicios en un rol técnico.

En educación terciaria también se produjeron intensas articulaciones interinstitucionales en el marco de la contribución a la construcción de un Sistema Nacional de Educación Pública impulsado fuertemente por la Ley de Educación 2008 (N° 18.437) (Uruguay, 2008). Esto se materializó en el ámbito de la Comisión Mixta ANEP-Udelar con la creación e instrumentación del Programa Conjunto de Licenciatura en Educación Física Opción Prácticas Educativas con el Consejo de Formación en Educación de la ANEP a partir del año 2014 (ISEF, 2017).

En educación primaria, a partir de 2005, la Coordinación Técnica de Infamilia redirecciona sus cometidos hacia la implementación de la educación física en primaria desde un trabajo intersectorial que implicó la articulación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Turismo y Deporte, el Ministerio de Salud Pública, entre otros. Se identifica al MIDES como un actor articulador del trabajo en educación física en los diversos territorios. Se promovió desde la Coordinación Técnica de Infamilia en educación primaria acciones que apuntaron al mejoramiento de las prácticas en educación física desde una perspectiva centrada en la disciplina como campo de saber y de transmisión cultural: elaboración de una serie de “cartillas” (materiales didácticos dirigidos a docentes en diversas áreas novedosas del curriculum¹³), jornadas docentes de producción de saberes en la escuela, videos de sistematización de experiencias y revistas con producciones de los docentes.

Una muestra más de la importancia que adquirió la educación física, el deporte y la recreación como bien público y de la relevancia que adquirió la participación, la interinstitucionalidad e interseccionalidad de las políticas educativas en el período progresista fue la creación en el marco de la Ley de Educación de 2008 (Uruguay, 2008), de la Comisión para la Promoción y Jerarquización de la Educación Física, el Deporte y la Recreación¹⁴. Las principales propuestas que atañen a la formación de recursos humanos del documento elaborado en el año 2012 por esta comisión titulado “Propuesta de lineamientos del campo para asesorar a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública” son:

- Incorporar la educación física en todos los cursos y niveles de la propuesta del CETP y en 5to. y 6to. año del CES.
- Seguir potenciando la incorporación de la educación física, la recreación y el deporte en los diferentes Programas de inclusión educativa, atendiendo a su alto poder motivador y de captación lo que favorece la inserción educativa.

Asignar recursos para:

- La creación de cargos que permitan el desarrollo de la educación física en todo el sistema educativo público del país especialmente en las escuelas rurales y los jardines infantiles, 5tos. y 6tos. años de enseñanza secundaria, FPB, Bachilleratos, EMT, escuelas agrarias, EMP de UTU y los centros CAIF.
- La creación de una carrera y estructura funcional y profesional en el ámbito del CEIP, el CES y el CETP con los mismos criterios técnicos y de política educativa.

¹³ Danza; Circo; Recreación; Profesores de Educación Física y Maestros: aportes para el trabajo interdisciplinario; Cuerpo, Ritmo y Objetos.

¹⁴ Integrado por representantes profesores de educación física de todos los subsistemas de la ANEP (CEIP, CES y CETP), la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte y la Universidad (ISEF).

- La creación de los suficientes cargos de coordinación e inspección que permitan el desarrollo del campo en el sistema educativo formal público.
- Efectivizar los cargos PAZ y RED de Secundaria y Educación Técnica (CCSNEP, 2012, s/d).

Si bien varias de las propuestas no pudieron efectivizarse en la era progresista (por ejemplo, el último punto referido a la efectivización de los cargos), la enumeración de propuestas da cuenta de un trabajo colectivo y con acuerdos a nivel de todos los subsistemas de la administración de educación pública y una jerarquización de la disciplina al interior del sistema educativo. En definitiva, se presenta cierta construcción de sentidos en torno a la educación física como un derecho y un bien público.

Conceptualización de la Educación Física

En un nivel epistemológico abordamos brevemente los sentidos otorgados a la educación física y las diversas perspectivas teóricas que sustentan los programas a nivel de educación primaria y media. Para el caso de educación primaria, tanto en la exposición de motivos que fundamenta la ley de obligatoriedad de la enseñanza de la educación física como en las argumentaciones parlamentarias sobre el tema (Cámara de Representantes, 2007 y 2006), la educación física en la escuela se legitima por evidencias del sentido común que son presentadas de manera aproblemática y exceptuando la crítica teórica desde el propio campo. Afirmamos que las disputas en torno a los sentidos sobre la educación física escolar se resuelven cómodamente en ocasión de la relevancia de la salud para el imaginario social (Páez, 2019). Desde los discursos oficiales en torno al Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (Uruguay, 2006) se conjugan sentidos que pueden conceptualizarse como *neohigienistas*. Compartimos con Rodríguez Giménez (2009, p. 2) que “esto podría entenderse como la parte menos refinada del neo-higienismo actual” en su articulación de aspectos morales individuales, problemáticas sociales, salud y actividad física. Estos fundamentos se relacionan con varias acciones llevadas adelante por el gobierno pasado: la ley que prohíbe fumar en espacios públicos cerrados y el programa “KnockOut a las drogas” de Presidencia de la República.

En lo analizado en Ruegger y otros (2014) para el Área de Conocimiento Corporal dentro del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 se incluye la cultura corporal como objeto teórico y fenoménico de la educación física, noción proveniente desde el campo de las ciencias sociales. Esta ruptura no se da sin contradicciones al interior del documento. Se incorporan contenidos novedosos como la expresión corporal, que incluye la danza, la expresión corporal y el circo, las actividades acuáticas y se sustituye el deporte por “jugar el deporte”. Se promueven “encuentros interescolares” para evitar las competencias deportivas escolares y la búsqueda de talentos. La educación física se concibe, por un lado, como un “área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación integral” (CEIP, 2008, p. 236), y por otro lado como una “práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (Bracht, 1998, apud, CEIP, 2008, p. 237). Aparece por primera vez como apartado específico la “cultura corporal-movimiento” que procurará diferenciar un campo científico y uno específico de la cultura corporal. Mientras que el primero (el campo científico) está compuesto por el “conjunto de conocimientos teóricos” cuyos principales aportes “proviene desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología” (CEIP, 2008, p. 236), el segundo (la cultura corporal-movimiento) refiere al “conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia” (CEIP, 2008, p. 236). La

sumatoria de perspectivas parece querer conciliar posiciones incompatibles sin considerar las problemáticas conceptuales que ello supone.

A partir de lo analizado en otros trabajos (Darrigol, 2018; Dogliotti y Seré, 2019), destacamos cierto eclecticismo que presenta el programa al tratar en forma similar conceptos como: cultura física, corporeidad y cultura corporal-movimiento, el primero de matriz positivista, el segundo proveniente de la fenomenología y el último con cierta afectación del marxismo. Sin embargo, se destaca la presencia de un desplazamiento discursivo que da cuenta de una inflexión de la naturaleza a la cultura, de las ciencias naturales a las ciencias sociales, de la cultura física a la cultura corporal. Evidentemente el desplazamiento no supone una supresión del componente biológico específico y estructurante de la tradición de la disciplina. No obstante, las ciencias sociales y las humanidades parecen permear en el campo e introducir nuevos elementos para articular un componente pedagógico con uno corporal.

En educación media técnica la presencia de autores provenientes del campo de las ciencias sociales y humanas como Bourdieu; Bratch; Dunning (CETP, 2017) en la conceptualización del deporte para el caso del programa Formación Profesional Básica son una novedad:

¿cómo trascender la lógica del mercado sin tejer una mirada ingenua sobre el deporte? ¿Es posible establecer una mirada pedagógica sobre el deporte sin caer en una serie de argumentaciones como ser: “El deporte desarrolla valores, espíritu de equipo, disciplina, solidaridad, compañerismo, etc.” A partir de estas afirmaciones consideramos necesario abandonar una serie de supuestos: “el deporte es bueno en sí mismo, hay una esencia del deporte que trasciende a la historia, que es una necesidad, y que es natural”. Planteamos la necesidad de establecer una mirada crítica del docente a cargo del grupo, sobre el deporte, problematizarlo, desnaturalizarlo y comprenderlo como un fenómeno complejo que es construido histórica y socialmente. (CETP, 2017, p. 4)

Se podría conjeturar como hipótesis primaria que los convenios con el ISEF-Udelar habilitaron la incorporación de perspectivas críticas del campo de las ciencias sociales y humanas y permitieron una mayor articulación entre el campo profesional y el académico.

En educación secundaria los nuevos programas de educación física confeccionados para el Plan unificado reformulación 2006, vigentes en la actualidad, no presentan un cambio en los modos de entender la disciplina. El enfoque que prima, de un modo similar a los planes 1996 y 2003, continúa siendo el informado por las ciencias biológicas y médicas con un fuerte acento en un cuerpo orgánico que ubica a la educación física en el mejoramiento de la salud y la calidad de vida (Dogliotti, 2010). A modo de ejemplo se muestran tres citas textuales e idénticas en los programas de los tres últimos planes (CES, 1996, 2003, 2006):

La Educación Física ha de promover y facilitar a cada alumno el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades, a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas, de modo que en el futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal y en relación a los demás. (CES, 1996, p. 181)

Se fundamenta la disciplina en:

argumentos centrados fundamentalmente en componentes morales, axiológicos, que la distancian de una perspectiva epistémica. Pareciera que hubiese una imposibilidad de reconocimiento de los saberes propios de la EF, y por lo tanto, se hace necesario justificar sus cometidos en aspectos relativos al mejoramiento de la salud, la calidad

de vida, o el desarrollo de diferentes valores, el espíritu de equipo, entre los más señalados (Dogliotti, 2010, p. 75).

A diferencia del programa de educación física en el nivel primario y técnico profesional, en secundaria la matriz epistémica es la ciencia positivista acompañada de algunos conceptos provenientes de las ciencias biológicas: actividad física, rendimiento motor, capacidades físicas, desarrollo corporal, capacidades condicionales y coordinativas.

Entre la Era Progresista y la Conservadora: Algunos Apuntes Iniciales

En este capítulo abordamos las complejas relaciones entre la era progresista y la conservadora en el campo de las políticas en educación física que se constituyen en un entramado más amplio entre neoliberalismo y educación. Uno de los signos de expresión de esta articulación se traduce mediante lo que Foucault ha denominado la racionalidad gubernamental que impregna diferentes ámbitos de la cotidianidad en las que el sujeto se configura en un sujeto-empresa o empresa-de-sí (Laval y Dardot, en Sorondo, 2017). Asimismo, se asiste a procesos de endoprivatización al trasladar modos de operación y lógicas del ámbito empresarial y privado al campo de la educación pública (Ball y Youdell, 2007). Estos predominan actualmente para el caso uruguayo frente a los mecanismos de privatización exógena (Martinis, 2020)¹⁵. Se trata entonces de desentrañar los modos en que operan estas formas de privatización endógena o encubierta que se operacionalizan en formas no tan evidentes de privatización y que son frecuentes para el caso de las reformas en los sistemas educativos que proclaman “responder a los tiempos actuales”.

Around the world, forms of privatization are being introduced into our public education systems. Many of the changes are the result of deliberate policy, often under the banner of “educational reform” and their impact can be far reaching, for the education of students, for equity, for the conditions of teachers and other educational personnel. Other changes may be introduced unannounced: changes in the way schools are run which may be presented as “keeping up with the times”, but in reality reflect an increasingly marketbased, competitive and consumerist orientation in our societies. (Ball y Youdell, 2007, p. 3)

Algunos modos de operacionalizar estos mecanismos de endoprivatización se presentan en tres fenómenos que han impactado en el campo de la educación física: 1. formas verticales de gestión y liderazgo; 2. la planificación por competencias y 3. el énfasis que adquiere el discurso de las habilidades socioemocionales. Estos tres aspectos articulan con el discurso de la gestión, liderazgo y monitoreo, provenientes del ámbito económico.

Contramarchas: Recortes, Cargos no Efectivizados, Falta de Diálogo

A partir de la asunción del nuevo gobierno en marzo de 2020 y en base a la realización de una serie de entrevistas a informantes calificados, señalamos un proceso de recorte presupuestal en

¹⁵En Uruguay se identifican dos etapas de privatización, una primera que abarca al gobierno progresista (2005-2019) que se define “con la noción de ‘privatización latente’ (Verger et. al, 2017). Estos autores sostienen que Uruguay, país reconocido por el peso hegemónico de la educación pública, ha ingresado en las primeras décadas del siglo XXI en procesos velados y paulatinos de privatización. A la segunda de las etapas mencionadas, actualmente en curso, la definiremos desde la noción de privatización impuesta, mediante la cual buscamos dar cuenta de iniciativas a partir de las cuales el nuevo gobierno pretende profundizar procesos de privatización educativa” (Martinis, 2021, p. 7).

los diferentes subsistemas. Especialmente cabe señalar el recorte en educación técnico profesional de las horas de referente departamentales de cultura física (RED)¹⁶ y la puesta en discusión para el caso de educación primaria de la figura de director coordinador de educación física¹⁷. En ambos casos estos son cargos que habían sido creados en la *era progresista* y que significaron avances relevantes en términos del trabajo territorial como figuras intermedias, pero que no llegaron a efectivizarse (Dogliotti y Páez, 2022).

Esto da cuenta de ciertas ambigüedades, marchas y contramarchas entre izquierda y derecha en las políticas del área en la medida que hubo aspectos que la *era progresista* no logró consolidar como la efectivización de los cargos medios con enfoque territorial. Esto se tornó un “boomerang” para los actores que venían sosteniendo el área y frente a esto, algunos actores disputaron la relevancia de algunas figuras educativas (Dogliotti y Páez, 2022).

Se establece una forma de gobierno de la educación vertical en la que, llegados a octubre de 2021, los cargos medios de inspección permanecían aún inconsultos sobre los cambios curriculares que se proyectaban (Dogliotti y Páez, 2022) y que en 2023 se encuentran en el primer año de implementación de la Transformación Educativa Integral. Se produce en cierta medida una *ciudadanía heterodirigida* (Bobbio, 2017, p. 58) en tanto se presenta una acentuada burocratización de la toma de decisiones y se minimiza de esta manera la voz de los actores de la educación en la construcción de lo común (Dardot y Laval, 2014).

Enfoque por Competencias: El MCRN ¿Un Documento Bisagra?

La centralidad otorgada al enfoque por competencias se hizo especialmente visible a partir del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), documento aprobado en 2017 y que entendemos se tornó bisagra entre una y otra administración de la educación.

El MCRN se presenta como un:

conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles, que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes. (MCRN, 2017, p. 21)

Aunque con foco en el aprendizaje se explicita que busca ser un marco referencial que colabore en la generación de condiciones para la protección de las trayectorias educativas¹⁸ de los sujetos (MCRN, 2017, p. 11). Al mismo tiempo se refiere a la idea de lo común como aquello inexpropiable de los sujetos y que la educación debe asegurar.

Común, antes que un fin a alcanzar, es un punto de partida, un principio orientador de todas las acciones. Pero para que este principio esté activo, es preciso desatar espacios institucionales donde dar trámite a lo común, a lo inexpropiable, a lo que no se le puede expropiar a ningún sujeto. (Dardot y Laval en MCRN, 2017, p. 13)

¹⁶ En este nuevo período de gobierno, la estructura de Cultura Física en educación técnico profesional se arma a partir de la estructura de gestión de diez polideportivos.

¹⁷ En setiembre de 2021 se publicaron las bases para concurso de coordinadores en todas las áreas excepto para educación física.

¹⁸ En 2016, en la tercera administración educativa de la era progresista, se desarrolla la Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias (DSIE, 2016) con diversos mecanismos establecidos por la recién creada Dirección Sectorial de Integración Educativa en atención a la continuidad educativa de los sujetos.

Este punto de vista se aleja de las perspectivas tecnicistas de las competencias y presenta una concepción de sujeto más allá de lo cognitivo y conductual para la obtención de ciertas competencias con lógica empresarial. Por el contrario, ubican al sujeto que aprende con determinadas competencias culturalmente densas en vínculo con la trasmisión de una herencia cultural.

Este documento organiza los aprendizajes desde una perspectiva sistémica (MCRN, 2017, p. 17), flexible, amplia, comprensiva, que orienta aprendizajes comunes a toda la educación obligatoria según tramo y contexto (6 a 18 años; MCRN, 2017, p. 18). Describe perfiles de tramo y egreso en los diferentes campos de conocimiento (MCRN, 2017, p. 14) y aprendizajes esperados para cada tramo. Por un lado, podríamos ver la centralidad otorgada al aprendizaje y las competencias en términos de un “vaciamiento de los contenidos en las aulas” (Saviani, 1988). En parte, podríamos afirmar el despliegue de una “didáctica psicologizada” (Bordoli, 2005) o de “enseñanza-aprendizaje” (Behares, 2005) donde prima el aprendizaje sobre la enseñanza. Sin embargo, al definir las competencias en términos de “competencias culturalmente densas” podemos observar cierto foco en la jerarquización y secuenciación de contenidos.

Las competencias culturalmente densas definen una concepción de contenidos educativos y criterios para su selección, una manera de organizarlos, de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos. Desempeñan, por lo tanto, un importante papel como orientadoras no solo en la formulación de los objetivos que determine la institución educativa, sino también en términos de los perfiles de ingreso y de egreso que exigen los niveles superiores tanto académicos como laborales. (Matilla en MCR, 2017, p. 40)

Se produce un breve corrimiento de las perspectivas más tecnicistas del enfoque basado en competencias y en el documento específicamente se explicita: “el MCRN rechaza las concepciones tecnócratas, hegemónicas o fetichistas del término competencia” (2017, p. 38).¹⁹

Los “aprendizajes fundamentales” que propone y estructura el MCRN se sustentan en las tres dimensiones éticas que lo organizan: una ética del pensamiento, de la ciudadanía y del bienestar. Por otra parte, se apoyan en las nueve líneas transversales del artículo 40 de la Ley General de Educación 2008 N.º 18437 donde la educación física, la recreación y el deporte figura como una de ellas (MCRN, 2017, p. 42).

A su vez, el MCRN (2017, p. 46) define perfiles de egreso (6º secundaria) y por tramo (3º, 6º primaria y 3º secundaria). Dentro de estos perfiles destacamos las menciones específicas a la educación física que se muestran en Tabla 2.

Observamos que se reconocen grandes áreas: deporte, prácticas corporales, actividades recreativas y del tiempo libre. Por otra parte, se jerarquiza y liga el cuerpo y la educación física a la vida activa y saludable y al mismo tiempo ubica las prácticas corporales en relación con lo cultural y su poder transformador (crítico, reflexivo, emancipatorio, inclusivo), por lo que señalamos cierto eclecticismo²⁰. Incluso ello se hace explícito en los modos de entender y nombrar el objeto de la educación física: cuerpo, corporal, físico, habilidades motrices y prácticas corporales. Esta introducción de perfiles respecto a lo que tiene que alcanzar un sujeto “competente” en el ámbito de la educación física generó un terreno fértil para la introducción de nuevas maneras en las que la

¹⁹ A diferencia de este MCRN, el actualmente aprobado en diciembre de 2022 denominado Marco Curricular Nacional profundiza el enfoque centrado en competencias en mayor detrimento de los contenidos; discusión que supera los alcances de este trabajo.

²⁰ Esto condice con otras investigaciones tanto de Uruguay (Dogliotti y Seré, 2019) como de Brasil donde la educación física se muestra epistémicamente frágil, incoherente e inconsistente (Neira, 2018).

educación física adquiere un perfil utilitario más allá de su propia adquisición en términos de herencia cultural. En esta línea, como se abordará en el próximo apartado, se producen ciertas condiciones de posibilidad para la articulación entre educación física y habilidades socioemocionales.

Tabla 2

Título Perfiles de Egreso en el MCRN

Tramo 3° año de Educación Primaria	Tramo 3° año de Educación Media Básica	Rasgos particulares del perfil de egreso
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica su persona en los ámbitos familiares, grupos de pares y en el <u>deporte</u> - participa en escenarios <u>lúdico-expresivos y corporales</u>, individuales y educativos, desplegando la potencialidad de sus <u>habilidades motrices básicas</u> (MCRN, 2017, p. 55) 	<ul style="list-style-type: none"> - Disfruta de <u>actividades recreativas y del tiempo libre</u> - Crea y gestiona <u>espacios lúdicos y recreativos</u> con sus pares - (...)identifica sus capacidades y posibilidades para la mejora de sus <u>potencialidades físicas</u>, creativas e intelectuales a fin de favorecer un estilo de vida activo y saludable - Utiliza multiplicidad de códigos: lingüísticos, sonoro-musicales, visuales, gestuales y <u>corporales</u> (MCRN, 2017, p. 57-58) 	<ul style="list-style-type: none"> - tiene en cuenta los <u>aspectos corporales y de salud</u> como referencia primaria del estar y ser en el mundo y como modo vinculante en lo social y cultural - aborda las <u>prácticas corporales</u> situadas en las realidades socioculturales, en una construcción reflexiva, crítica, emancipatoria e inclusiva (MCRN, 2017, p. 62)

Fuente: elaboración propia a partir del documento MCRN, 2017, el subrayado es nuestro

Por lo antedicho y a modo de cierre, sostenemos que este documento de política educativa del período progresista se constituye en un documento bisagra con el actual período. En cierta medida, sentó bases en torno al trabajo por competencias, aunque en un reiterado intento de correrse de las lógicas más tecnocráticas como en el caso brasileño²¹.

La Educación Socio-Emocional: Posibles Efectos en el Campo de la Educación Física

En este apartado se muestran algunos trazos de la educación socio-emocional en las políticas educativas, discurso ya comenzado en el último quinquenio de la era progresista pero que se agudiza a partir de la asunción de la coalición conservadora. En especial se aborda la articulación de este discurso con el campo de la educación física al cobrar un lugar creciente en las políticas educativas analizadas.

El programa educativo Centros María Espínola (CEME) implementado en el actual período de gobierno presenta rasgos de gestión empresarial. En el documento de la propuesta de los CEME la educación física es mencionada en términos de “la recreación y el deporte” y se la concibe de un modo instrumental, lo que se relaciona discursivamente con el sustento tecnocrático y gerencial general de la propuesta. El deporte y la recreación son ubicados como instrumentos y al servicio de “aspectos sociales, emocionales y físicos” (CODICEN-ANEP, 2020, p. 23). En 2021 según algunos cargos inspectivos de la educación pública entrevistados se transmitió el riesgo de que la educación

²¹ Según Neira (2018) la Base Nacional Común Curricular de la Educación Física en Brasil se sustenta en principios tecnocráticos que dan prioridad a una racionalidad técnica en detrimento de un enfoque crítico.

física deje de ser un área de conocimiento y pase a tener valor únicamente en términos “socioemocionales” (Dogliotti y Páez, 2022).

Lo acontecido para el caso de la educación física va en la línea de la política educativa del nuevo gobierno en términos del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, con especial énfasis para poblaciones focalizadas en los sectores de pobreza (Conde, Falkin y Sánchez, 2022). El enfoque centrado en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales trata de un movimiento de cariz internacional. A partir de ciertas directrices de organismos como la OCDE, el BID (2020) y la UNESCO (2016); así como diversas fundaciones (Fundación Botín) y organizaciones de la sociedad civil (Gurises Unidos y ReachingU²²), se promueve el desarrollo de estas habilidades en las políticas educativas domésticas, así como la medición y monitoreo de resultados. Entendemos interesante recuperar los aportes de Harguindeguy (2015) al respecto de las interrogaciones sobre los márgenes de soberanía de los estados nacionales en la configuración de sus políticas públicas en un escenario globalizado en el que los organismos internacionales, a través de sus medidas de regulación y sus recomendaciones a los estados, cobran relevancia. Por ejemplo, el documento de la OCDE plantea:

Las habilidades sociales y emocionales (también conocidas como habilidades no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad) son el tipo de habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones. Como tales, se manifiestan en incontables situaciones de la vida diaria. (OCDE, 2016, p. 34)

En estos términos, la educación emocional trataría de una serie de actitudes a promover, conductas a regular e impulsos a ser encauzados (Abramowski, 2018). Es esta individualidad la que importa, donde el sujeto se vuelve funcional al todo y debe adaptar sus conductas para la convivencia en sociedad con énfasis en el control de las emociones. Uno de los principales señalamientos desde una perspectiva crítica es el rechazo a la estandarización y medición de las emociones. Partimos del presupuesto en el contexto de la educación del cuerpo de que su complejidad y carácter inaprehensible excede a tal pretensión²³. La educación física es ubicada en el nuevo plan de estudio de Educación Básica Integrada dentro del “Espacio de Desarrollo personal y de conciencia corporal” (ANEP, 2022, p. 20). Si la educación física se reduce a forjar este individuo competente, se soslaya nuevamente el componente de transmisión cultural, central para lo educativo.

Consideraciones Finales

En la era progresista se sostuvo un fuerte impulso a la ampliación del acceso público a la educación física. Educación primaria, educación técnica y la universidad son los lugares de mayores cambios. A nivel de cobertura, el aumento de programas y matrícula en esos tres subsistemas y de horas semanales en el ciclo básico. A nivel de oferta, el aumento de programas para la formación en

²²ReachingU (2001) es una fundación que trabaja para mejorar la calidad educativa de centros públicos y privados de Uruguay. Es una organización sin fines de lucro que moviliza recursos de empresas y donantes para financiar proyectos dirigidos a poblaciones vulnerables. La misión de ReachingU es promover iniciativas que den oportunidades de educación para que cada uruguayo en situación de pobreza desarrolle plenamente su potencial. En ese marco es que se unió a Gurises Unidos, organización de la sociedad civil de Uruguay, para implementar el diseño y ejecución del proyecto educativo Siento luego aprendo (2016 - 2017) en sectores de pobreza.

²³Excede los alcances de este trabajo profundizar en la conceptualización de la educación emocional. En futuros estudios se complejizará este abordaje para el campo de la educación física.

el campo de la educación física: Formación Profesional Básica en Educación Media Básica; Bachillerato en Deportes en Educación Media Superior y Programa Conjunto Udelar-Consejo de Formación en Educación en Rivera.

Más allá de los cambios cuantitativos, destacamos cuatro aspectos clave de transformaciones a nivel político-pedagógico. En primer lugar, la educación física ocupó un papel clave en los programas de inclusión educativa, con énfasis en la trasmisión cultural. En segundo lugar, la educación física mostró gran potencialidad para la revalorización del trabajo en territorio que se tradujo en la creación de cargos en la estructura funcional de la educación física de los tres subsistemas de la ANEP. En tercer lugar, la educación física lideró transformaciones en los diversos niveles del sistema educativo desde un trabajo intersectorial e interinstitucional y fue reconocida a partir de la Ley de Educación 2008, como una de las áreas transversales con la creación de la Comisión para la Promoción y Jerarquización de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. En cuarto lugar, si bien este aspecto no es específico de la educación física, en esta área se promovieron procesos de participación docente para llevar adelante las principales transformaciones señaladas, ubicando a los docentes en un lugar relevante en la toma de decisiones y en los cambios gradualistas y de *abajo hacia arriba* con los que se estableció la política educativa (Bentancur y Mancebo, 2010). Esto se percibió fundamentalmente en la elaboración de programas de los diversos subsistemas y en la articulación entre el campo académico y profesional para su armado.

Por otra parte, señalamos una serie de transformaciones a nivel epistemológico que se visualizaron con mayor énfasis en las confecciones de los programas donde la educación superior, a través del ISEF, tuvo algún nivel de participación. Se produjo con mayor énfasis en educación primaria y educación técnico profesional, no así en el programa de educación secundaria de 2008 ni en la discusión parlamentaria para la promulgación de la Ley de obligatoriedad de la educación física escolar. Aunque en un análisis más fino se muestran discursos heterogéneos, con visos de eclecticismo y de yuxtaposición de perspectivas disímiles y hasta contrapuestas, provenientes del campo de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias biológicas. Estas transformaciones visualizadas fundamentalmente en los programas fueron fruto de disputas entre diversos actores del campo político, pedagógico y académico; que a partir de determinados consensos lograron materializarse en el curriculum prescripto. Por otra parte, algunas experiencias de sistematización de las prácticas de educación física en el segundo gobierno progresista a nivel del CEIP (materiales didácticos, jornadas docentes de producción de saberes en la escuela y videos y revistas con producciones de los docentes) muestran una preocupación por la reflexión sobre las prácticas y ubican al profesorado en otra posición respecto al saber de la educación física y en una mayor autonomía en la toma de decisiones. Otro aspecto es el de una nueva lógica de introducir los cambios curriculares como fue el caso de la incorporación de prácticas circenses en el programa escolar: se dio como efecto de su incorporación anterior en las prácticas cotidianas en los patios escolares y no viceversa. Esto refuerza la idea de una lógica de transformación de *abajo hacia arriba* (Mancebo y Bentancur, 2010).

Respecto a las continuidades y rupturas entre el período progresista y conservador, las rupturas se centran más en aspectos de índole político, sin desconocer el carácter jerárquico y centralizado propio del sistema educativo uruguayo. En la era progresista observamos un contexto de defensa y ampliación de lo público para la educación física, con mayor participación de los docentes en las decisiones de la política educativa y el desarrollo de una política intersectorial y territorial de articulación entre diversas áreas del estado y de organismos de coordinación transversal. Entendemos que todas estas dimensiones fueron soslayadas o minimizadas en el contexto del actual proyecto educativo conservador. Nos referimos a recortar el gasto público y a eliminar algunos roles con énfasis en lo territorial lo que propiciaron formas de privatización junto a la centralidad otorgada a la gestión eficiente e inconsulta hacia los actores que trabajan cotidianamente en las

instituciones; a fundamentar la educación física desde la centralidad de las habilidades socioemocionales y con un sentido instrumental y a la agudización del discurso de las competencias como modo de programar, desarrollar y evaluar la educación. Las mayores continuidades se ubicaron en aspectos de índole epistemológico y de conceptualización del campo de la educación física. Las disputas de sentido en torno a la educación física en los múltiples documentos de política educativa analizados fueron una constante en la era progresista sumado al carácter ecléctico y contradictorio de perspectivas. Si bien se presentaron indicios de mayor articulación entre el campo académico y profesional de la educación física en la era progresista, la articulación entre ambas esferas continúa siendo una deuda pendiente.

Referencias

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes*, 10, 9-17.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240/213>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231830>
- Balmelli, J. Conde, S., y Melgar, P. (2017). El plan de formación profesional básica en el marco de la inclusión educativa: principales tensiones en el discurso docente. *Didaskomai*, 8, 6-27.
<http://didaskomai.fhuuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/31/27>
- Bentancur, N., y Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo y P. Narbondo (Eds.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: Acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 1-16). Fin de Siglo.
- BID. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*.
<https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bobbio, N. (2017). ¿Podrá sobrevivir la democracia? En F. Calderón Gutierrez (Ed.), *Los límites de la democracia* (pp. 53-62). Vol. I. CLACSO.
- Bordoli, E. (2019). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay en la década 2005-2015. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 39-59.
- Bordoli, E. (2022). Nuevo impulso del discurso neoliberal en la educación uruguaya. Nuevas formas de gobierno de los docentes. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 55-76.
<https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.003>
- Bordoli, E. (2023). Introducción. En Bordoli, E. y Martinis, P. (Eds.), *Impulso y su freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sanitaria* (pp. 9-13). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E., y Dogliotti, P. (2020). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En E. Bordoli y P. Martinis (Eds.), *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 55-72). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cámara de Representantes. (2007). *Diario Nro. 3455, Sesión 56*.
<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/31553>
- CEIP. (2012). *Circular 115/12 - Propuesta del perfil del Director Coordinador de Educación Física del CEIP*. Montevideo: ANEP-CEIP.

- CEIP-Infamilia/MIDES. (2011). *Educación física en las escuelas públicas*. Informe presentado en la Conferencia de Prensa “Avances y desafíos en el proceso de universalización de la educación física en la escuela” realizada el 14 de setiembre de 2011. CEIP y Ministerio de Desarrollo Social - Programa Infamilia.
- CES. (2003). *Programa Educación Física 2003 para los Planes 1989 y 1996 del Ciclo Básico de Educación Media*. CES-ANEP.
- CES. (2006). *Programa Educación Física y Recreación Primer y Segundo Año; y Educación Física, Deporte y Recreación Tercer Año del Ciclo Básico de Educación Media Reformulación 2006*. CES-ANEP.
- Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP). (2012). *Propuesta de lineamientos del campo para asesorar a la CCSNEP de la Comisión para la Promoción y Jerarquización de la Educación Física, el Deporte y la Recreación*. ANEP-MEC-Udelar.
- 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 (Eds.), *El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 35-53). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Conde, S., Falkin, C., y Sánchez, C. (2022). Expresiones de la reforma en educación media: desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa. En P. Martinis (Ed.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 39-62). Sujetos.
- Consejo Directivo Central. Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN-ANEP). (2020). *Centros Educativos “María Espínola”*. ANEP.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP-CEIP.
- Consejo de Educación Secundaria (CES). (1996). *Programas Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996 Primer, Segundo y Tercer Año*. CES-ANEP.
- Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). (2017). *Programa Taller de Deporte*. CETP-ANEP. (<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-04/completo.pdf>)
- Dardot, P., y Laval, C. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Darrigol, M. (2018). Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del curriculum de educación física escolar. En P. Dogliotti (Ed.), *Cuerpo, curriculum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 113-130). Biblioteca plural-CSIC.
- Dogliotti, P. (2008). Cuerpo y curriculum: una mirada a los Programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996). En E. Bordoli (Ed.), *Coloquio permanente de políticas educativas, Línea de investigación: Políticas educativas y enseñanza* (pp. 18-24). FHCE-Udelar, Departamento de Publicaciones, Papeles de Trabajo.
- Dogliotti, P. (2009). Lo político y las políticas educativas: El cambio curricular en la reforma educativa uruguaya (1995-2000). *Políticas Educativas*, 2(2), 18-33. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18376/10825>
- Dogliotti, P. (2010). El cuerpo en los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1993-2006). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3, 68-76. <http://revista.iuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/28/26>
- Dogliotti, P. (2012). Una mirada sobre los discursos que atraviesan a las políticas de educación física escolar en el Uruguay (2006 - 2011). *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, Río Grande, (pp. 1-15). CBCE. <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/downloadSuppFile/4030/3991>.

- Dogliotti, P. (2018). La democratización de la educación superior en el Uruguay: El caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. En R. Crisorio, C. Seré Quintero & A. L. Rocha Bidegain (Eds.), *Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones* (pp. 75-96). Editorial Biblos.
- Dogliotti, P., y Páez, S. (2022). Impactos de la política educativa actual en el área de la educación física. Las vicisitudes de actores, instituciones y definiciones políticas en las marchas y contramarchas de procesos inconclusos. En Martinis, P. (Ed.). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 76-93). Sujetos.
- Dogliotti, P., y Seré, C. (2019). Educación física y cultura en la institución escolar en Uruguay. En L. M. Lara, V. Souza & A. C. Miranda (Eds.), *Educação física e cultura na América Latina* (Capítulo 4; pp. 125-146). Eduem.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Los tres mundos del estado de bienestar*. Edicions Alfons el Magnànim-IVEL.
- Garcé, A., y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Fin de Siglo.
- Gluz, N., Elías, R., y Rodrigues, C. (2021). Introducción. En N. Gluz, R. Elías y C. Rodrigues (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: Una mirada nuestroamericana* (pp. 9-15). CLACSO. [Libro digital]. _libros=1576 https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2407&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs
- Harguindéguy, J.-B. (2015). *Análisis de políticas públicas*. Tecnos.
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS). (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. [Traducción española del original OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. UIS.]
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (2017). *Informe de Dirección ISEF 2014-2017*. ISEF-Udelar.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: Del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Del Estante.
- Martinis, P. (2020) Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay. *Educar em Revista*, 36, e77559. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77559>
- Martinis, P. (2021). Las disputas sobre el sentido de lo público en la educación uruguaya: De los liceos públicos de gestión privada a la reforma conservadora (2010-2021). En N. Gluz, R. Elías y C. Rodrigues (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: Una mirada nuestro americana* (pp. 133-176). CLACSO.
- MCRN. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. ANEP-CODICEN.
- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*. FCE.
- Neira, M. G. (2018). Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 40(3), 215-223. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. [Traducción]. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* [en línea] Tesis de maestría. Udelar-FHCE.
- Paleso, A. (2023). La descentralización educativa en el marco de la ANEP: La configuración de sentidos en las últimas décadas. En E. Bordoliy & 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. 205-228). FHCE-UDELAR.
- Panigo, D., Castillo, K. y Monzón, N. (2019). La preferencia por la desigualdad y el ascenso de gobiernos de derecha en América Latina. *Cuadernos de Economía Crítica*, 5(10), 71-98, [S.l.].

- Pêcheux, M. (1990). *O discurso. Estructuraouacontecimento*. Pontes.
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: De la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 107-117 (1022-6508). <https://doi.org/10.35362/rie620585>
- Ruegger, C., Torrón, A., Zinola, P., y Rodríguez, C. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: Una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 405–441. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>
- Sánchez, C. (2023). Rastros de lo público y lo común. Apertura, opacidad y disputas en torno a la escuela. En E. Bordoli y P. Martinis (Eds.), *Impulso y su freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sanitaria* (pp. 31-56). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Santos, L. (2007). La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década: Usos y abusos del discurso determinista. En P. Martinis (Ed.), *Informe de Avance del Proyecto de Investigación Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional* (pp. 40-52). FHCE, Udelar.
- Saviani, D. (1988). Las teorías de la educación y el problema de lamarginalidad en América Latina. En *Escuela y democracia*. Monte Sexto.
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>
- Svampa, M. (2017). Cuatro claves para leer América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, 268, 50-64.
- Uruguay. (2006). *Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE)*. http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF
- Uruguay, *Ley N° 14.101, del 4 de enero de 1973* (1973). <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8953921.htm>
- Uruguay, *Ley de obligatoriedad de la Educación Física Escolar N° 18.213*, (2007). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007>
- Uruguay, *Ley general de Educación N° 18.437* (2008). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Sobre las Autoras

Paola Dogliotti

Universidad de la República

paoladogliottimoro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

Paola Dogliotti es Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) en régimen de dedicación total compartida Universidad de la República (Udelar). Coordinadora del grupo de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum”.

Investigadora activa nivel I del SNI. Autora de artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales en temáticas de políticas educativas, la enseñanza, el currículum, y análisis discursivos historiográficos en torno a la educación del cuerpo y la educación física y el género.

Silvina Páez

Universidad de la República

silvinapaezalonso@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6607-633X>

Silvina Páez es Licenciada en Educación Física (ISEF) y Magíster en Ciencias Humanas, con opción en Teorías y Prácticas en Educación (FHCE -Udelar). Docente Asistente del Departamento de Educación Física y Practicas Corporales (ISEF-Udelar). Integrante del grupo de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” y co-coordinadora de la línea “Línea Políticas Educativas y Políticas de Educación Física en la Actualidad” (ISEF-Udelar). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (FHCE-Udelar).

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 12

5 de marzo 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed@epaa_aape.
