

La institucionalización de la educación física en Primaria en Uruguay.

Entre un “movimiento fermental” y diversos procesos de asimilación

Silvina Páez, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República,
silvinapaezalonso@gmail.com

Resumen

Ese trabajo de investigación¹ parte de una serie de inquietudes al respecto del proceso de “universalización” de la educación física para la enseñanza primaria en Uruguay. Partimos de la interrogante sobre por qué si la universalización de la educación física es una preocupación declarada ya en 1911, recién se alcanza en 2009, año que es denominado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como “Año de la universalización de la Educación Física escolar”.

La pregunta al respecto de las condiciones de posibilidad para que esto suceda supuso pensar en el carácter contingente de la historia e indagar sobre el tejido argumental construido, e implicó poner el foco no solo en las condiciones objetivas que posibilitaron el proceso sino en las perspectivas de diversos actores que participaron activamente. En este sentido forman parte de los elementos textuales nueve entrevistas a autoridades, cargos técnicos y docentes. Las entrevistas adquirieron centralidad en tanto que permitieron visibilizar algunos eventos que serán resumidos bajo la forma de “un movimiento fermental” en el que se producen algunas tensiones entre lo instituyente y lo instituido, hipótesis que da marco a este trabajo. Desde una perspectiva teórica y metodológica anclada en el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 2015; Howarth, 2005) se buscan construir los principales nudos de sentido así como sus disputas en torno al proceso.

Al tiempo que la educación física irrumpe en Primaria con un aumento exponencial en el número de docentes en las escuelas y reconfigura los espacios escolares y algunas dinámicas a la interna de la institución escolar, es asimilada bajo un proceso de progresiva institucionalización. Este proceso es construido como un proceso *fermental, revolucionario* sin desconocer el recorrido histórico de la educación física en las escuelas. Además,

¹ El presente texto se desprende del trabajo de tesis de Maestría en Ciencias Humanas, con opción en Teorías y Prácticas en Educación¹ titulada: “Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009” (Páez, 2019).

afirmamos que de maneras muy paradójales la universalización de la educación física para las escuelas articula en un *momento* con la agenda de derechos del nuevo gobierno.

De manera incipiente, puede leerse a esta primera etapa de centralización de la educación física en el CEIP a partir del año 2005 como un momento de cambios que se producen emparentados a la figura del Maestro Comunitario, ya que ambos programas convergen bajo la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP. Analizamos las posibles formas en las que algunas “señas de identidad” del Programa Maestros Comunitarios (Almirón, Curto y Romano, 2008) impactan en la institucionalización de la educación física específicamente en referencia a: el uso de otros espacios, la introducción de la lógica territorial y la centralidad dada a las experiencias de los docentes.

Según los entrevistados, la educación física viene a oxigenar lo rutinario. Un asunto que pone de manifiesto las maneras en que las formas institucionales tienden a la reiteración es la necesidad de disciplinar a los profesores para integrarse a la dinámica cotidiana de la institución escolar y no correr el riesgo de ser expulsado.

Palabras clave: educación física escolar, universalización, institucionalización.

El ingreso a Primaria como un proceso fermental

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

Distinguimos dos momentos: uno a nivel decisonal y otro que da cuenta de las negociaciones durante la implementación. Aunque en el primero no se desconoce el proceso de la educación física en las escuelas² y la existencia de un reclamo histórico, el acento está en la figura de la ley de obligatoriedad y en la determinación política. Con respecto al segundo momento, según la reconstrucción del proceso desde los entrevistados, al interior de Primaria se daban ya desde 2005 una serie de discusiones, negociaciones e innumerables reuniones en las que condensa discursivamente la relevancia del papel de los docentes para promover algunos movimientos y particularmente de un grupo identificado como “grupo impulsor”. Más allá de

² Para el caso uruguayo, por escuela o escolar se entiende el nivel de educación primaria.

esta reconstrucción analítica en dos momentos, no son claramente divisibles, la reconstrucción de micro-procesos que se dieron al interior de Primaria pretende evitar que estos queden subsumidos bajo la verticalidad de la figura de la ley.

La Coordinación Técnica de Infamilia³ redirecciona sus cometidos en 2005, y se concentra, entre otras tareas, en la implementación de la educación física en Primaria. Se trató de un aumento exponencial en la cobertura hasta el fin del período⁴:

Año	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
% de cobertura	17,33	37,8	38,6	44,3	44,4	70	100

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

Este proceso de progresiva incorporación de docentes de educación física a Primaria es reconstruido por los entrevistados⁵ como un proceso en el que el profe, entre otros actores, irrumpe en Primaria y desarma estructuras. Si bien hubo históricamente docentes de educación física trabajando en las escuelas a partir de diferentes vías de contratación, el proceso que comienza a partir del cambio de administración es visto para algunos actores como *fermental*. Tal como la fermentación, es un proceso que se origina y se desarrolla en el contacto con otros procesos y que altera o moviliza el estado actual de las cosas.

Se producen algunos quiebres en las formas en que el docente es visto en la escuela, un docente que está cuantitativamente más presente pero que además comienza a ser nombrado como otro docente más dentro del colectivo escolar y a participar de las salas docentes con voz. Es caracterizado como un docente que viene a sacudir, con una impronta particular que confronta con aquellas formas más instauradas en Primaria pero que, a su vez, es necesario encauzar.

Crónica de una asimilación

A partir de 2005, tanto la educación física como el Programa Maestros Comunitarios convergen bajo la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP. Hallamos que se produjo

³ Dependiente del Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia de Presidencia de la República hasta 2005 y del Ministerio de Desarrollo Social a partir de ese año.

⁴ Vale aclarar que el 100% de cobertura corresponde a escuelas urbanas y deja por fuera jardines de educación inicial y escuelas rurales.

⁵ Para los fines de este texto y en virtud de su extensión, no se incluirán los fragmentos de entrevista a partir de los que se reconstruye el proceso sino únicamente las conclusiones realizadas a partir de estos.

una interpenetración de sentidos entre el PMC y la educación física escolar en lo referente a: el uso de otros espacios, la introducción de la lógica territorial y la centralidad de las experiencias de los docentes. El análisis al respecto de esas operaciones de reenvío simbólico entre ambos programas parte del detallado examen de Bordoli (2016) sobre la progresiva profundización de los sentidos detrás del sintagma *otra forma de hacer escuela* con el que se identifica al PMC. Ambas experiencias alteran las formas espaciales, alteran y amplían los límites del aula, presentan al patio configurando otra aula con otros saberes puestos en circulación. En segundo lugar, la promoción de una escuela comunitaria pudo afectar el establecimiento de la figura del Coordinador de educación física con una lógica territorial. En tercer lugar, ubicamos la centralidad de la figura del docente en ambas experiencias e incluso en la sistematización de estas. En la Coordinación Técnica de Infamilia en el CEIP hubo la intención deliberada de poner el acento en la tarea pedagógica de los docentes, mientras que las preocupaciones por su supervisión fueron posteriores en el tiempo.

En las diversas entrevistas está presente la necesidad de disciplinar a los profesores para integrarse a la dinámica cotidiana de la institución escolar -como se expresaba para el caso del PMC- y no correr el riesgo de ser expulsado. Específicamente, la lógica territorial analizada para la figura del coordinador de educación física -en la medida en que produce un quiebre- es objeto de diferentes intentos de acoplamiento a otras maneras y actores ya instaurados:

Uno de los desafíos en la construcción de toda política de gobierno, en nuestro caso, educativa, es que los cambios que impactan y se llevan adelante en un momento determinado -con la fuerza y el riesgo que implica la entrada de algo nuevo a la inercia institucional, en este caso, la Educación Física y en especial, el Coordinador de Educación Física-, no terminen siendo fagocitados por la estructura anterior, sin posibilidad de mantener en el tiempo, la riqueza y dinámica del movimiento instituyente que originó esos cambios. (Dogliotti, 2012, p. 12)

Una de las formas de asimilación que se produjo es la equiparación en el año 2012 del Coordinador de Educación Física a las tareas del Director, y a partir de 2013 integra las juntas calificadoras de sus docentes (ANEP-CEIP, 2014, p.27). Sin embargo, ante las “Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP. Quinquenio 2010-2014” en las que se propone transformar los cargos de Coordinador a Inspector por lo que la estructura se conformaría únicamente por inspectores y profesores, hay fuertes resistencias por parte del colectivo a esa decisión “entendiéndose que la tarea del coordinador era insustituible por ser el primer eslabón de la cadena de orientación al docente en territorio” (ANEP-CEIP, 2014, p.16) y ello queda sin efecto en aquel momento. En este sentido podemos remitir al concepto de praxis instituyente para Dardot y Laval (2014) y específicamente al hecho que “ninguna praxis puede ahorrarse tener que luchar para superar la inercia propia de las condiciones heredadas del pasado”

(p.498). El concepto de praxis instituyente mencionado anteriormente tiene, precisamente, 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 “esclerose y se cierre sobre sí misma” (Dardot y Laval, 2014, p. 507). Afirmamos que la apertura al diálogo en la gestión del período, la voluntad política de destinar recursos para el aumento exponencial de docentes de educación física en las escuelas, la participación de algunos de estos en las salas docentes y en la elaboración del nuevo programa, fueron algunos de los cambios acaecidos en Primaria que actuaron como condiciones de posibilidad para que un grupo de profesores reunidos en la Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU) se posicionara como un actor capaz de poner en cuestión algunas de las reglas instituidas e intervenir.

La paradoja entre asimilación y desestructuración da cuenta de la lógica de la tensión irresoluble de lo social (Buenfil, 2011) a partir de la cual el vínculo entre necesidad y contingencia no es pasible de resolución. Algunos eventos materializan esta lógica paradójal: la educación física irrumpe y desestructura algunas de las maneras más institucionalizadas mientras es un movimiento que tiende a ser asimilado progresivamente como forma de asegurar la permanencia en el tiempo.

Referencias

- Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad. *Quehacer Educativo*, (91), 21-24.
- ANEP-CEIP (2014). *Educación Física. Haciendo memorias*. Montevideo: CEIP.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- Buenfil, R. N. (2011). Consideraciones teóricas sobre la investigación desde el análisis político de discurso. En R. N. Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* (pp. 34-43). USA: Editorial Académica Española.
- Cámara de Senadores (2007). *Ley N° 18.213. Enseñanza de la Educación Física*. En línea: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/31553>
- Dardot, P. y Laval, C. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa, 2015

- 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). En línea: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/downloadSuppFile/4030/3991>
- Howarth, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación, *STUDIA POLITICÆ* - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba, (05) otoño 2005, 38-88.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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 maestría. Montevideo: Udelar-FHCE. En línea: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25649>