

Sentidos en disputa detrás de la noción de “universalización” de la Educación Física Escolar.

Al respecto de la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay (2005 a 2009).

Silvina Páez Alonso

Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.
spaezalonso@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia recoge algunas consideraciones finales de la tesis de maestría de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. Indaga al respecto de las construcciones de sentido sobre la educación física escolar en el marco de la obligatoriedad de la educación física para la enseñanza primaria en Uruguay, de noviembre de 2007. Aquí, se hará foco especialmente en los sentidos en disputa detrás de la noción de “universalización” de la educación física escolar.

Palabras clave: Educación física escolar, universalización, derecho a la educación.

Un recorrido previo

Al inicio del año 2003 solo un porcentaje cercano al 15% de los niños de las escuelas urbanas públicas participaban de actividades de educación física en la escuela (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009, p.11). Luego, se implementó una línea de trabajo dentro del Programa Infancia, Adolescencia y Familia, dependiente hasta 2005 de Presidencia de la República, llamada “Estrategia de Recreación y Deporte” (en adelante, ERD). Se destinaron profesores de educación física a escuelas insertas en contextos sociales desfavorecidos (ANEP-CEIP, 2014), otras casi 200 escuelas. Sin embargo, esta ERD era financiada principalmente por fondos del Banco Interamericano de Desarrollo, por lo que era una situación que dependía de tal

disponibilidad de recursos. Los objetivos de este componente de recreación y deporte eran disminuir la violencia y la deserción escolar (Infamilia, 2006, p.5).

Esta estrategia será especialmente considerada como antecedente empírico a la universalización de la educación física en las escuelas ya que es construida desde varios entrevistados como un punto de inflexión.

La centralidad está puesta en la atención al “sujeto carente” y su articulación dentro del conjunto de políticas focalizadas socioeducativas, en las que se produce un borramiento de ambas especificidades (Martinis, 2006). La educación física es significada como una estrategia, entre otras, en un contexto de crisis social y económica, para la atención a poblaciones vulnerables. Ello interpela a docentes, técnicos y autoridades sobre el lugar que ocupa la educación física en la escuela.

Southwell y Vassiliades (2014) utilizan la categoría de posición docente en referencia a la circulación de sentidos relativos al trabajo de enseñar, en tanto relación con la cultura y relación con otros. Estas posiciones incluyen definiciones provisionarias y en disputa sobre escenarios más justos, iguales e inclusivos. “Posiciones docentes” presenta afinidades teóricas con la categoría “posiciones de sujeto” de Laclau y Mouffe (2015) que carece también de sutura última y en el que la plenitud de la identidad es permanentemente subvertida. Afirmamos fragmentariamente que se habrían constituido posiciones de “maestra en contextos de vulnerabilidad social” que construyen de manera relacional una mirada sobre *los profes* como soporte a su trabajo de enseñar, que es siempre precaria y contextualizada.

En este marco, desde una mirada complementaria al trabajo de la maestra de aula y como una necesidad social particularmente para estos contextos (con el objetivo de disminuir los niveles de violencia, ausentismo y repetición), la educación física se integra de manera precaria al colectivo escolar. Ello constituye uno de los nudos de sentidos que inicialmente legitiman la educación física en la escuela.

La apuesta a la universalización

A partir del cambio de administración en 2005, se asume el compromiso político de tender hacia la universalización de la educación física escolar y su progresiva institucionalización en el Consejo de Educación Inicial y Primaria¹. La gestión en materia educativa del período 2005-

¹ A partir de ahora nombrado con la sigla CEIP

2010 es caracterizada ampliamente como gradual y dotada de rasgos transicionales pero, con la asunción de procesos de transformación constantes (Yarzabal, 2010; Bentancur y Mancebo, 2010; Bordoli, 2016). Aunque sin quiebres radicales con los períodos anteriores, se tendió a la centralización de las decisiones con una fuerte presencia del Estado, también como proveedor de educación, y todo ello en base al financiamiento público. Se mantienen programas de políticas focalizadas en educación pero, estos se instrumentan de forma intersectorial y bajo la coordinación del MIDES. Además, se propende a la universalización, dando cuenta de la necesidad de generar mecanismos universales para asegurar el derecho a la educación. En su tesis, Bordoli (2016) indaga sobre cómo hibrida discursivamente lo universal con lo focal.

Afirmamos que, no sin contradicciones, la universalización de la educación física para las escuelas articula, en un momento, con la agenda de derechos del nuevo gobierno. La educación como derecho y la educación física como derecho de todos son sentidos que se vuelven regulares y disputan de alguna manera las lógicas del puro gobierno. La universalización de la educación física escolar articula en la trama discursiva de la política del quinquenio, dentro del conjunto de derechos de todos los niños. Como hallazgo, entendemos que lo antedicho da cuenta de las condiciones de posibilidad para ser enunciado como prioridad. Es decir, desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 2015), la *educación física escolar* es un elemento que articula, en un *momento*, como *universalización de la educación física escolar*.

Desde una lógica que es relacional, y dentro de las discursividades sobre el derecho de todos a la educación, se carga de nuevos sentidos. Esto se hace visible en tanto el significante *universalización* no siempre fue el significante que recogía este reclamo histórico:

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

Esta ligazón discursiva no se produce de una vez y para siempre, lo que da cuenta del carácter precario de las articulaciones.

A esto se suma el aseguramiento de las condiciones materiales objetivas a partir del traslado de recursos al CEIP en vínculo con un importante compromiso político. Se explicita claramente que la educación física no es para pobres y de ello se desprende el reconocimiento de una falta que es histórica y que justifica este compromiso económico. Se afirma que la educación física ha de estar integrada a lo educativo y, particularmente, a la escuela pública. Aquí lo novedoso

no es el vínculo entre pedagogía y educación física sino, una perspectiva pedagógica que pone el acento en el aseguramiento de un piso común a todos los niños y que permite el distanciamiento del análisis de las maneras en que la educación física disciplina los cuerpos hacia las posibilidades que otorga como acceso común a una porción de la cultura y que legitima que sea público. Son sentidos que configuran discursivamente y de manera incipiente a la educación física formando parte de lo común, y que es relevante destacar en términos de perspectivas “sometidas”. Se trata de una constelación de sentidos que anuda en la relevancia social de una *educación física para todos* y en la revalorización del espacio escolar como espacio público.

Observamos que los argumentos para la universalización de la educación física escolar bajo la órbita del CEIP también se construyen desde argumentos focales. Estimamos que las justificaciones construidas en la ERD dificultaron la construcción de argumentos universales distanciados de la importancia de la intervención para disciplinar a los sujetos en riesgo social, compensar desigualdades de origen y gobernar a la población y, por tanto, trazar fronteras con formaciones discursivas características de los años 90.

Desde la construcción realizada por los diversos entrevistados, otro de los ejes lo constituye la reiterada afirmación de que los días que había educación física, los niños no faltaban. Ello puede leerse como un argumento universal. Habría un componente de la educación física, que no es identificado claramente, pero que la posiciona como una actividad no excluyente. Entonces, la relevancia para los sectores socioeconómicamente vulnerables no se encontraría en que incide en el disciplinar a los sujetos de la pobreza sino en que es un ámbito que no los excluye. Entendemos sumamente importante continuar indagando en este sentido. A partir de la crítica a la ficción de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011), en tanto atención focal y priorizada que precisa de la identificación como sujetos en desventaja para la prestación de una particular atención, podemos reconocer que la universalización de la educación física los incluye cuando asegura un piso para todos en el acceso a educación. La igualdad de posiciones, que aquí puede entreverse, resulta normativamente deseable ya que parte de la premisa de concebir a los sujetos como iguales. Esto se convierte en un punto de partida para pensar lo educativo y, particularmente, la educación física en la educación.

Por otro lado, la progresiva centralización del área en Primaria se trata en palabras de varios entrevistados de un proceso fermental en el que se reconceptualiza la educación física en la escuela; se construye *una nueva educación física, una educación física mirada con otros ojos* en torno al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal. La tarea cotidiana del docente de educación física implicó la reconsideración de los saberes puestos en circulación

y ello impactó en el posterior proceso de institucionalización de la educación física en el CEIP. Algunos de los movimientos conceptuales tienen que ver con que hubo lógicas sociales que interpelaron las actividades de educación física y modificaron estas prácticas en la escuela. Además, a partir de 2005, tanto la educación física como el Programa Maestros Comunitarios convergen bajo la misma coordinación técnica. Bordoli (2016) afirma que las tareas del maestro comunitario habilitan otro lugar al sujeto-niño y, de alguna manera, ello se vincula con el uso de otros espacios y tiempos en el que, además, hay otros recortes culturales. Nuestro trabajo investigativo tuvo, entre otras preocupaciones, la intención de indagar sobre cómo algunas “señas de identidad” (Almirón, Curto y Romano) de ese programa impactaron en la institucionalización de la educación física al interior de Primaria.

A modo de cierre

La pregunta que se instala, y en la que pretendemos continuar indagando, es si no habría en las prácticas de educación física la habilitación de otro lugar para el sujeto de la educación que disputa sentidos con la lógica del niño carente. Un lugar en vínculo con la posibilidad de la educación, en tanto no necesariamente se corresponde la carencia cultural de las familias y los hogares con menores rendimientos en las clases de educación física. Cabe cuestionarse si, como plantea Conde (2015) para el caso del Programa Maestros Comunitarios, no es un espacio en el que se construye lo común y se hace posible la articulación de la igualdad con la diferencia. Entendemos prioritario profundizar en esta línea de análisis al respecto de la educación física escolar y sobre su construcción como cosa pública.

Referencias

- Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). *Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad*. Quehacer Educativo, (91), 21-24.
- Almirón, G., Etcheverría, M. y Curto, V. (2009). *Una Educación Física para todos*. En CEIP, Educación Física. Porque es un Derecho (pp.11-17). Montevideo: CEIP.
- ANEP-CEIP (2014). Educación Física. Haciendo memorias. Montevideo: CEIP.
- Bentancur, N. y Mancebo, M. E. (2010). *El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda*. En M. E. Mancebo y P. Narbondo, Reforma del Estado y políticas públicas de la

- Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos (pp. 1-16). Montevideo: Fin de Siglo.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria*. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010). Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- Conde, S. (2015). *El Programa Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad*. En E. Bordoli (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, UDELAR.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Infamilia (2006). *Estrategia de Recreación y Deporte en las escuelas*. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social-Programa Infancia, Adolescencia y Familia.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”*. En P. Martinis y P. Redondo (comp.), *Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas* (pp.13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 163-187.
- Yarzabal, L. (2010). *Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio*. En L. Yarzabal (comp.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (pp.17-36). Montevideo: CODICEN.