

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN URUGUAY DE 2005 A 2009: SENTIDOS EN DISPUTA DETRÁS DE LA NOCIÓN DE «UNIVERSALIZACIÓN» DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

SILVINA PÁEZ ALONSO

La presente ponencia recoge algunas consideraciones finales de la tesis para la maestría en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay titulada «Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009». Esta 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, a partir de la ley n.º 18.213, 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.

Al inicio del año 2003 solo estaban siendo atendidos 64.492 niños, de un total de 372.056, de esta manera se estima que solo un porcentaje cercano al 15 % de los niños de las escuelas urbanas públicas participaban de actividades de educación física en la escuela (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009: 11).

A partir de 2003, se implementó una línea de trabajo, dentro del Programa Infancia, Adolescencia y Familia, dependiente hasta 2005 de Presidencia de la República,¹ 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). Se llevaron de esa manera las actividades de educación física a otras casi 200 escuelas.²

Desde el punto de vista cuantitativo, con este aporte denominado «Estrategia de Recreación y Deporte» sumado al Ministerio de Deporte y Juventud se llegó al 34 % de los niños de las escuelas urbanas. Este hecho que representa un punto de inflexión,

¹ En 2005, este Programa redirecciona sus formas de gestión y cometidos a partir de la nueva administración y pasa a ejecutarse políticamente en la órbita del nuevo Ministerio de Desarrollo Social.

² Sin embargo, se especifica que el 50 % de estos cargos serán financiados por la ANEP en coordinación con el Ministerio de Deporte y Juventud.

significó un avance sustantivo en el aumento en más de un 100 % de la cobertura de ese momento (Almirón, Etcheverría y Curto, 2009: 12).

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

A partir de 2005 y con el cambio de administración, la Coordinación Técnica de Infamilia dentro del Consejo de Educación Primaria asume paulatinamente la implementación de la educación física en las escuelas.³ El proceso de institucionalización de la educación física escolar bajo la órbita de Primaria se consolida en 2008 con la transferencia de 150 docentes del ministerio al CEIP y llamados a efectividades e interinatos dentro del CEIP.

Indagamos que, en vínculo con la ERD, los argumentos para la universalización de la educación física escolar bajo la órbita del CEIP se construyen desde la relevancia de la intervención sobre sujetos en riesgo social. 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. 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. 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

³ Sin embargo, cabe aclarar que se establece un acuerdo técnico de cooperación entre Infamilia-MIDES y la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, según el que esta Dirección asume la el seguimiento técnico del Programa.

integra de manera precaria al colectivo escolar. Ello constituye uno de los nudos de sentidos que inicialmente legitiman la educación física en la escuela.

Hubo la intención política de que el docente de educación física se integrara al trabajo en estas escuelas, desde una mirada que es vista en mayor medida como de *complementariedad* al trabajo del aula y con particular interés en estos contextos.

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

Sin embargo, una vez en las escuelas se produce un reconocimiento del lugar del otro (*profe*) por parte de las maestras. Ello luego se expresó en mediciones que recogieron la opinión de las maestras para valorar el trabajo del docente de educación física en estas escuelas y que dieron cuenta de los «efectos positivos» de la ERD en las escuelas de la experiencia. Resulta sumamente interesante el relato de un docente de educación física en torno a ese lugar que se abre poco a poco para el trabajo del *profe*.

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

hay que extenderlo, esto tiene que llegar, hay que dejarlo y para dejarlo hay que lograr demostrar que sirve y que vale la pena. Creo que medio inconsciente, medio, pero estaba ahí, estaba ahí (E3).

En tal sentido, la coordinadora del Programa en Infamilia también rescata el apoyo de las maestras que, aunque no sin contradicciones sobre los fines de la educación física en la escuela, constituyeron de alguna manera un soporte para la significación del trabajo del docente de educación física como necesario. Más allá de que pueda tejerse la idea de una construcción imaginaria (en las maestras de esta experiencia) sobre el papel del docente de educación física en la escuela (que puede haber impactado en los procesos de institucionalización de la educación física escolar), es relevante plantear algún recaudo. Desde la perspectiva de este trabajo, no puede leerse esta postura de las maestras como una decisión en tanto agente racional y transparente que mide propósitos y actúa en consecuencia. Lo que sí podemos afirmar fragmentariamente es que se habrían constituido posiciones de «maestra en contextos de vulnerabilidad social» que construyen de manera relacional una mirada sobre *los profes* como soporte a su trabajo de enseñar, que es siempre precaria y contextualizada.⁴

El apoyo y el interés estaba porque tanto a nivel de la inspección de Primaria y la Dirección de Primaria, había la intención política. Había interés de que la educación física llegara, de una manera, ¿no? Pero bueno, no importa. Entonces en ese sentido, había un apoyo. Incluso, la fuerza más grande que generó este desembarco a nivel de la interna de Primaria fue con las maestras que si se iban los profesores después, se armaba relajo. Porque hubo un momento que no se sabía si esto se sostenía. Imaginate que 200 escuelas por seis, mínimo. Tenés un montón de maestros ahí que estaban a favor de que estuviera la educación física en la escuela. El tema es el cómo, cómo se instrumenta y qué va ahí adentro, eso no era tema de las maestras (E7).

Estas primeras construcciones discursivas sobre la educación física en escuelas de contextos vulnerables no condensan nítidamente. Estas regularidades en la dispersión (Foucault en Laclau y Mouffe, 2015: 143) que ordenan el mundo social de una determinada manera son permeadas por otras configuraciones de sentidos, cuyas fronteras no logran demarcar exteriores sino que se

⁴ Southwell y Vassiliades (2014) utilizan la categoría de posición docente en referencia a la circulación de sentidos relativos al trabajo de enseñar, en tanto relación con la cultura y relación con otros. Estas posiciones incluyen definiciones provisorias y en disputa sobre escenarios más justos, iguales e inclusivos. «Posiciones docentes» presenta afinidades teóricas con la categoría «posiciones de sujeto» de Laclau y Mouffe (2015) que carece también de sutura última y en el que la plenitud de la identidad es permanentemente subvertida: «Una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales debe también afirmar el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido de los «elementos» en ninguna literalidad última» (p. 132).

ven continuamente subvertidas.⁵ A partir del relato de un asesor del Programa (asesor en su posterior etapa en el CEIP), podemos dar cuenta de perspectivas en disputa sobre los impactos de la ERD en su primer fase de implementación. Lejos de resaltar el lugar que se abre al docente de educación física en esta experiencia, las referencias es a aquello no logrado y sobre la que pareciera no establecerse ninguna forma de institucionalización de la educación física en la escuela.

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

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

⁵ Es importante resaltar que no se trata de que el mundo social opere en un total sinsentido en el que hay la pura dispersión sino que estos sentidos, que condensan en *momentos*, no se cierran en sí mismos y solidifican de una vez y para siempre ya que se encuentran, algunas veces más y otras veces menos, interpenetrados por otros sentidos en juego.

APD, la *educación física escolar* es un elemento que articula,⁶ en un *momento*, como *universalización de la educación física escolar*. Desde una lógica que es relacional, y dentro de las discursividades sobre el derecho de todos a la educación, se carga de nuevos sentidos. Esto se hace visible en tanto el significante *universalización* no siempre fue el significante que recogía este reclamo histórico:

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

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

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.

⁶ «Llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una articulación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momento* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso» (Laclau y Mouffe, 2015, pp. 142-143).

Desde la construcción realizada por los diversos entrevistados, otro de los ejes de este corrimiento es la reiterada afirmación de que los días que había educación física, los niños no faltaban. Ello puede leerse como un argumento universal. Habría un componente de la educación física, que no es identificado claramente, pero que la posiciona como una actividad no excluyente. Entonces, la relevancia para los sectores socioeconómicamente vulnerables no se encontraría en que incide en el disciplinar a los sujetos de la pobreza sino en que es un ámbito que no los excluye. Entendemos sumamente importante continuar indagando en este sentido. A partir de la crítica a la ficción de la igualdad de oportunidades, en tanto atención focal y priorizada que precisa de la identificación como sujetos en desventaja para la prestación de una particular atención, podemos reconocer que la universalización de la educación física los incluye cuando asegura un piso para todos en el acceso a educación. La igualdad de posiciones, que aquí puede 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, otra educación física* en torno al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal. Aquí, también 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 Consejo de Educación Inicial y Primaria. 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.

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

vos no podías ir a plantear ejercicios de pases de hándbol, lanzamiento... Entonces ahí se cruzó muchísimo (E3).

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

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

La tarea cotidiana del profesor de educación física implicará, entre otras cosas, la consideración de otros saberes, específicamente para la resolución de situaciones concretas. Estos saberes estabilizarán luego en nuevos contenidos programáticos, no sin fuertes discusiones a la interna de la comisión que redacta el Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008.

Además, a partir de 2005, tanto la educación física como el Programa Maestros Comunitarios convergen bajo la misma coordinación técnica. Nuestro trabajo investigativo tuvo, entre otras preocupaciones, la intención de indagar sobre cómo algunas «señas de identidad» de ese programa impactaron en la institucionalización de la educación física al interior de Primaria.

Según la coordinadora, se trata de un lugar inexistente en la trama de Primaria hasta ese momento, que pasa a mirar lo educativo desde la interinstitucionalidad y la interdisciplinariedad.

... nace con Maestros Comunitarios, pero que se amplía luego con el desafío de mirar la educación física desde la óptica de la universalización y con otros ojos... muy distintos a cómo se venía trabajando y a la lógica con que se venía trabajando. [...] Yo asumí,

entonces, una coordinación técnica pegada de alguna manera al Consejo, sin desconocer la estructura y los lugares naturales de las figuras digamos de la escala... Trabajando mano a mano pero, con un encuentro permanente a nivel Consejo, porque estábamos construyendo una nueva mirada de política educativa. (E1).

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

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

Esa interinstitucionalidad dentro de Primaria implicaba, según los entrevistados, modificaciones a las lógicas instaladas y enmohecidas al interior de la institución. Esta coordinación interinstitucional —aunque en vínculo con el MIDES— lejos de estancarse en la lógica de la intervención focalizada sobre algunas poblaciones, subvirtió algunos de los sentidos de la educación física en la escuela. Implicó pensar, por ejemplo, en el lugar central del juego o del patio como otra forma de generar prácticas educativas al interior de la escuela y articulaba el trabajo del profesor de educación física y el maestro comunitario.

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

Específicamente sobre el trabajo cotidiano dentro de las escuelas, el maestro comunitario es construido discursivamente como una figura cercana a los profesores. Por un lado, en cuanto al

uso del juego como metodología de trabajo pero, también, se configura como un sujeto que puede prescindir de la túnica al igual que el *profe*.

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

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

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

A partir de los aportes de algunos investigadores que abordan el Programa Maestros Comunitarios (Bordoli, 2016; Conde, 2015; Martinis y Stevenazzi, 2008), remitiremos al análisis de algunos cambios en la gramática escolar a partir del PMC que operan en vínculo con el sintagma *otra forma de hacer escuela* que interpela de manera particular a las maestras y a la escuela. El centro de estas referencias se encontrará en el trazado de algunas líneas argumentales iniciales comunes, que cuestionen a la educación física como una posible (o no) alternativa a las formas escolares más instituidas. Hallamos que se produjo una interpenetración de sentidos en particular en lo referente a: el uso de otros espacios, la introducción de la lógica territorial y la centralidad de las experiencias de los docentes.

Se vuelve interesante remitir nuevamente al concepto de sobredeterminación presente en toda formación social (Laclau y Mouffe, 2015) ya que lo que se intenta señalar es la imposibilidad de fijación de una identidad (coherente y cerrada en sí misma) de la educación física escolar. Toda identidad social se ve permanentemente subvertida por la presencia de otros objetos en ella que impiden su fijación total. Toda identidad es objeto de disputa y, por tanto, políticamente negociable.

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

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

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

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

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

Aquí se constituye otro punto nodal en torno a *lo nuevo* y se distancia de las maneras más hegemónicas que equivalen educación física a salud.

Diversos pueden ser los motivos por los que se afirma que los días que había educación física los niños no faltaban pero en principio surge la interrogación sobre: ¿qué promueve el espacio de educación física que lo hace un espacio particularmente interesante?; ¿algo de ello sucede específicamente para los niños de contextos vulnerables?

Bordoli (2016) plantea que hay un segundo momento en los sentidos detrás del sintagma *otra forma de hacer escuela*, más profundo que el anterior, que se vincula con un esfuerzo por

configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad, que habilita la problematización de la posición del maestro en tanto enseñante y educador. Aunque estas posiciones conviven en tensión con aquella que tiende a ubicar a los alumnos como sujetos-problema, predomina el discurso centrado en la capacidad de los sujetos.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- Almirón, G., Curto, V. y Romano, A. (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad. *Quehacer Educativo*, (91), 21-24.
- Almirón, G., Etcheverría, M. y Curto, V. (2009). Una Educación Física para todos. En CEIP, *Educación Física. Porque es un Derecho* (pp.11-17). Montevideo: CEIP.
- 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. Narbono, *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.
- 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. y Stevenazzi (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. Propuesta Educativa, (29), 32-40.
- 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.

DOCUMENTO CONSULTADO

- 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.