



Educación Física y políticas educativas en Uruguay: una lectura desde la noción de *Bildung*

Physical education and educational policies in Uruguay: a reading from the notion of *Bildung*

Educação física e políticas educacionais no Uruguai: uma leitura a partir da noção de *Bildung*

 Cecilia Ruegger Otermin

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay
ceciliaruegger@gmail.com

 Ana Torrón Preobrayensky

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay
anitentorron@gmail.com

Recibido: 05-04-2026

Aceptado: 10-04-2026

Publicado: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: Ruegger Otermin, C. y Torrón Preobrayensky, A. (2026). Educación Física y políticas educativas en Uruguay: una lectura desde la noción de *Bildung*. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 5(10), e054.
<https://doi.org/10.24215/29534372e054>

Resumen: El artículo parte de la concepción de la educación estatal como un derecho y una obligación orientados a reducir las desigualdades de origen. Desde esta perspectiva, analiza las políticas educativas contemporáneas en Uruguay, atendiendo a la influencia de avances neoliberales y utilizando la Educación Física como un ámbito específico de análisis. En primer lugar, se recupera la noción de *Bildung* como utopía educativa vinculada al deseo de saber y a las posibilidades de emancipación del sujeto en el marco de una cultura, destacando su influencia en la configuración de los sistemas educativos occidentales. En un segundo momento, se examina la relación entre esta noción y las políticas educativas uruguayas recientes, caracterizadas por una fuerte impronta tecnocrática, apoyada en diagnósticos y estadísticas que enfatizan déficits del sistema. En este contexto, se advierte un desplazamiento desde horizontes emancipatorios hacia enfoques centrados en la retención de los estudiantes por razones de seguridad y utilidad social. Finalmente, el trabajo subraya la importancia de no perder de vista la dimensión idealista de la educación, proponiendo una reflexión sobre la vigencia de la *Bildung* como categoría crítica para repensar el sentido de la educación y la Educación Física actuales.

Palabras clave: Educación, Políticas educativas, Educación Física, *Bildung*.

Abstract: The article is grounded in the conception of public education as both a right and a state obligation aimed at reducing inequalities of origin. From this perspective, it analyzes contemporary educational policies in Uruguay, considering the influence of neoliberal developments and using physical education as a specific field of analysis. First, it revisits the notion of *Bildung* as an educational utopia linked to the desire for knowledge and to the possibilities of emancipation of the subject within a cultural framework,

highlighting its influence on the configuration of Western educational systems. Second, it examines the relationship between this notion and recent Uruguayan educational policies, which are characterized by a strong technocratic orientation, supported by diagnoses and statistics that emphasize system deficits. In this context, a shift can be observed from emancipatory horizons toward approaches focused on student retention for reasons of security and social utility. Finally, the article underscores the importance of not losing sight of the idealist dimension of education, proposing a reflection on the relevance of *Bildung* as a critical category for rethinking the meaning of education and physical education today.

Keywords: Education, Educational policies, Physical education, *Bildung*

Resumo: O artigo parte da concepção da educação estatal como um direito e uma obrigação orientados a reduzir as desigualdades de origem. A partir dessa perspectiva, analisa as políticas educacionais contemporâneas no Uruguai, considerando a influência de avanços neoliberais e utilizando a educação física como um campo específico de análise. Em primeiro lugar, recupera-se a noção de *Bildung* como uma utopia educacional vinculada ao desejo de saber e às possibilidades de emancipação do sujeito no âmbito de uma cultura, destacando sua influência na configuração dos sistemas educacionais ocidentais. Em um segundo momento, examina-se a relação entre essa noção e as políticas educacionais uruguaias recentes, caracterizadas por uma forte orientação tecnocrática, apoiada em diagnósticos e estatísticas que enfatizam déficits do sistema. Nesse contexto, observa-se um deslocamento de horizontes emancipatórios para enfoques centrados na permanência dos estudantes por razões de segurança e utilidade social. Por fim, o trabalho ressalta a importância de não perder de vista a dimensão idealista da educação, propondo uma reflexão sobre a atualidade da *Bildung* como categoria crítica para repensar o sentido da educação e da educação física na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação, Políticas educacionais, Educação física, Formação

1. Bordeando la noción de *Bildung*

Nos parece importante comenzar acercándonos a una posible conceptualización de *Bildung*, noción compleja e intraducible que tomó forma en el contexto educativo alemán del siglo XVIII y constituyó posteriormente parte de la base teleológica de los sistemas educativos modernos. Representa un ideal a alcanzar, una utopía, que es difícil reducir al concepto de formación, aunque sea la referencia más utilizada. Como sostiene Horlacher (2014, p. 36), “*Bildung* es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de *Bildung*”. Se fundamenta en la inagotable capacidad de conocimiento del hombre, en la articulación entre saber y comprensión estética del mundo, y en una confianza humanista en el desarrollo individual como base para la construcción de una sociedad más justa.

La etimología de la palabra nos introduce en elementos que caracterizaron una noción inicialmente de carácter místico, que posteriormente se secularizó e institucionalizó tomando formas contradictorias tanto en la escuela como en la universidad. En la palabra *Bildung*, *bild* quiere decir imagen, forma. Esta utopía educacional tiene una imagen clara cuyo sentido implica tanto su construcción, como el compromiso y la promesa implícita de alcanzarla. Es siempre autorreflexiva, asociada a la idea de autoformación, de autocultivo como posibilidad propiamente humana. En la Baja Edad Media esta imagen respondía a la imagen de Dios que al entrar en el hombre formatea su alma. Pero esta potestad humana implicaba una disposición y un esfuerzo por merecer este don divino. En este sentido, Tröhler (2016) plantea que *bildung* tiene un origen más teológico que pedagógico.

A partir del siglo XVIII se dará un proceso progresivo de secularización y difusión de la *Bildung* influida por los ideales de la ilustración. En el contexto histórico de la revolución francesa y del iluminismo alemán, la noción de *Bildung* se constituirá en referencia del pensamiento alemán y de identidad de la burguesía del país (Horlacher, 2014).

Mendelssohn, filósofo alemán, planteó que hasta fines del siglo XVIII la preocupación por definir y distinguir las nociones de ilustración, *Bildung* y cultura era un problema reservado a ámbitos especializados. Definió la cultura y la Ilustración como partes de *Bildung*, donde la cultura refería a destrezas, oficios y habilidades prácticas, y la Ilustración a lo teórico, al conocimiento racional (Mendelssohn, 1784, en Horlacher, 2014).

Como un elemento clave de este proceso es importante destacar que en 1784 Kant hacía la crítica de la razón pura buscando responder la pregunta sobre qué es el iluminismo. Destacaba la posibilidad de pensar por sí mismo, de pensar lejos del pensamiento aristocrático o del pensamiento de la iglesia, de enfrentar la cobardía o el ser perezosos, cuestiones que marcaban un cambio de época y una base político-filosófica para la organización posterior de los sistemas educativos de alcance nacional. El programa de la *Bildung* se va gestando con el nacimiento de la idea de sujeto en varios sentidos: como el sujeto de la ciencia y de la operación entre él y un objeto investigado, descripto. Pero también, del sujeto trascendental, sujeto que puede saber con autonomía, que puede hablar por su propia boca, sujeto capaz de reducir la multiplicidad a un conjunto de categorías a priori, afinables a medida que conoce el mundo. En la *Bildung* el sujeto tiene la posibilidad de pensar por conceptos, de comprender e interpretar el mundo, pero también de dejarse afectar por lo distinto (otras religiones, otras culturas, otras especies). La experiencia tiene que ver con la idea de incertidumbre, de dejarse diluir en el otro e impregnar al otro, sin lo cual no hay posibilidad de formación, es necesario dar lugar a los sentidos además de a la razón. Sin experiencia y sin pensamiento no hay sujeto. Independencia de pensamiento, curiosidad frente a la multiplicidad del mundo y apertura a la experiencia de lo desconocido darán forma a esta noción. Pero esto requiere tiempo. Es necesario disponer de tiempo para

que la formación pueda darse, en especial un tiempo de ocio, un tiempo ajeno a lo útil, a lo necesario. Como sostiene Gadamer (1991), la *Bildung* nombra un proceso de formación que no se orienta a la utilidad inmediata, sino a la apertura del sujeto a un mundo que se le presenta y que transforma su horizonte de comprensión. Ir al teatro, al salón de lectura, viajar, serán formas claves de la *Bildung* porque implican una riqueza infinita desinteresada sin la que la formación se transforme en pseudoformación. Esta noción de pseudoformación o semiformación es una ironía que presenta Adorno como crítica a la sociedad y la educación contemporáneas:

Ésta [la educación] se ha convertido en pseudocultura socializada, en la omnipresencia del espíritu alienado. Respecto a génesis y sentido, no precede a la educación, sino que la sigue ... Que la pseudocultura, a pesar de toda ilustración y difusión de la información, y con su ayuda, se ha convertido en la forma dominante de la conciencia presente —justo eso exige una teoría de más amplio alcance (Adorno, 2004, pp. 86-87).

La tensión entre formación y pseudoformación mantiene absoluta vigencia en nuestras reflexiones actuales. La apropiación del conocimiento y la constitución del sujeto y de la sociedad no dependen de una cuestión de tiempo, de cantidad o de privilegios, sino que constituyen una condición de posibilidad y un principio instituyente de nuestros sistemas educativos.

2. *Bildung* y la educación institucionalizada

Dadas las intenciones de este trabajo parece necesario abordar de manera acotada las complejas relaciones entre la *Bildung* y las formas institucionalizadas de educación de las nuevas generaciones que se fueron desarrollando y consolidando, tanto en Alemania como en el resto del mundo. *Bildung* es un ideal que surge en oposición a la escuela moderna, pero que progresivamente se integrará a sus supuestos y a sus objetivos o sentidos. Autores como W. von Humboldt (1767-1835), J. F. Herbart (1776-1841), J. G. Herder (1744-1803), W. Benjamin (1892-1940), entre otros, se muestran particularmente críticos frente a la idea de un estado interfiriendo en los modos en que un sujeto, grupo o sociedad debe formarse. Cuestionan que sea posible definir a priori aquello sobre lo que se debe saber y cuánto es suficiente. Es importante atender las tradiciones de formación que atravesaron a cada uno de estos pensadores y los contextos históricos, políticos y económicos que rodean la consolidación de los sistemas educativos nacionales como modo de transmisión cultural. Pero, la idea de una institución de educación de masas, intervenida por el estado, era entendida como un ataque a la libertad de pensamiento como principio gestor. Esto continúa siendo un problema vigente y en debate, que obligó a autores como Masschelein y Simons (2018) a distinguir entre función y forma escolar:

De hecho, sostenemos que es nuestro deber como teóricos de la educación quitar la noción de escuela de las manos de quienes sólo la utilizan para expresar frustraciones políticas, económicas y éticas o expectativas (esto es instrumentalizándola en relación a ideales o proyectos políticos o éticos) (p. 24).

Wilhelm von Humboldt, quien es reconocido por la formulación teórica moderna de *Bildung*, también se preocupó por su institucionalización con la creación de la universidad berlinesa. En el pensamiento de este autor, el hombre desarrolla sus facultades por la simple relación con el mundo exterior, pero se esfuerza por incrementarlas para la continuidad y superación individual y colectiva. Pero, esta cuestión no era algo a pedagogizar u organizar en un *curriculum* medible, sino un compromiso de autocultivo permanente durante toda la vida. La educación tiene el papel de desarrollar la imagen de la humanidad dentro de cada individuo, un fin que debía ser ajeno a las necesidades y las exigencias prácticas de la vida cotidiana (trabajo, salario, vocación).

A comienzos del siglo XIX, en el marco de un proceso reformista alemán, la noción de *Bildung* se instauró como un ideal igualitario y universalista que promovió la escuela unitaria y la formación universal.

Na concepção de Humboldt, no sistema ternário da escola alemã, *Gymnasium* e universidade deveriam constituir um caminho único e permitir que todos, mesmo os mais pobres, recebessem uma formação humana integral. [...] A tarefa da educação não era adaptar o indivíduo ao mundo, treiná-lo com conhecimentos e habilidades úteis, mas despertar as forças interiores, a criatividade e o juízo crítico para transformar o mundo e realizar dentro de si o ideal de humanidade (Alves, 2019, s/p).

El éxito de esta empresa fue relativo, y en su devenir también fue argumento de posiciones nacionalistas, de distinción entre las clases sociales y entre saberes universitarios, profesionales y técnicos (Tröhler, 2016). A pesar de las transformaciones de las que da cuenta la investigación de la semántica histórica de este concepto, su sentido en términos teleológicos sigue ofreciendo claves para pensar nuestra educación contemporánea.

Luego de este acotado recorrido histórico y conceptual de *Bildung*, proponemos ponerlo a funcionar en el marco de las políticas educativas uruguayas.

3. Los principios fundantes de la educación uruguaya y la educación física dentro del sistema educativo

El sistema educativo uruguayo se estructuró en el último tercio del siglo XIX, en el marco de la consolidación de un conjunto de instituciones que comienzan a organizar la vida cotidiana, el cuerpo y la conducta de la población, iniciando el proceso de disciplinamiento social (Barrán, 1990). Se destacan especialmente los cambios que se dan en la escuela, el estado, la familia, la iglesia, la justicia, el ejército y especialmente el fortalecimiento del saber médico. En este marco, el sistema educativo uruguayo se conforma en el último tercio del siglo XIX, entendiendo a la educación dentro del conjunto de los derechos del ciudadano:

Si bien enmarcada en un discurso que entiende la inclusión social vía la homogeneización social y cultural de los diversos sujetos (Dussel, 2003), la educación es construida discursivamente como un derecho. Derecho de acceso a un patrón cultural, a una acumulación social e histórica de conocimientos, base para la integración social, para el progreso de la nación y para el desarrollo de procesos de movilidad social ascendente.

La utopía educacionista se desarrolla sobre la base de aspirar a que la educación colme, constituya plenamente a los sujetos, convirtiéndolos en ciudadanos (Martinis, 2013, p. 23).

Esta “utopía educacionista” que menciona Martinis se consolidó como ideal a alcanzar más vinculada a una cuestión de derecho a la educación que al ideal de formación que se enmarca en la noción de *bildung*. No obstante, ese derecho estaba asentado en la convicción de que un pueblo educado y civilizado era la base para el progreso de la república democrática e industrializada a la que se aspiraba. Esta relación entre un sujeto culto y una sociedad más justa caracterizó el perfil profundamente humanista.

En Uruguay es la Ley de Educación Común de 1877 la primera que establece estos principios, impulsada por José Pedro Varela (1845-1879), reconocido como el padre de la escuela uruguaya. En 1876 fue nombrado director de instrucción pública y, en ese carácter primero y en el de inspector nacional después, escribió dos obras fundamentales para la educación uruguaya: *La educación del pueblo* (1874) y *La legislación escolar* (1877). El segundo de los libros plasma la propuesta de reforma escolar, claramente influenciada por lo observado en sus viajes por Estados Unidos y Europa. En este libro, Varela hace un estudio exhaustivo de la

realidad del país en lo político, lo económico y lo social y realiza su propuesta educativa, basada en los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. El Proyecto de Ley fue finalmente aprobado con varias modificaciones que atenúan la laicidad propuesta, a través de un Decreto-ley de Educación Común en 1877. Finalmente, la separación entre Iglesia y Estado quedará institucionalmente consolidada en la Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1917, que establece formalmente el carácter no confesional del Estado.

La reforma educativa vareliana estableció la enseñanza escolar con carácter nacional. En sus palabras, la escuela es

un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación y a nuestro modo de ver ello se hace más evidente cuando prevalece el principio de instrucción obligatoria [...] Así, el Estado, junto con la obligación pone el medio de cumplirla: con la instrucción obligatoria, la escuela gratuita (Varela 1874, p. 36).

Estos tres principios fundantes se mantuvieron como ejes relativamente estables en las sucesivas leyes generales de educación aprobadas en contextos políticos e institucionales muy diversos.¹ En este sentido, pueden destacarse la Ley de Educación de 1973 (Uruguay, 1973), Ley de Emergencia para la Enseñanza de 1985 (Uruguay, 1985) y la Ley General de Educación de 2008 (Uruguay, 2008), que, aun con orientaciones distintas, conservaron la centralidad de dichos postulados. La última de estas normas fue sancionada durante el primer gobierno de Tabaré Vázquez (2005-2010), marcando además un hito político al inscribirse en el primer período de gobierno nacional de la coalición de izquierda Frente Amplio en Uruguay. En cuanto a la Educación Física dentro del sistema educativo formal, ambos han estado siempre imbricados de distintas formas. Varela en *La Legislación Escolar* (1877, p. 149) ya se preocupa por la necesidad de introducir los “ejercicios físicos o gimnasia de salón” y se propone “imponerlos como materia obligatoria”, aunque esto no llega a concretarse en el momento. Posteriormente, cuando en 1911 se crea la Comisión Nacional de Educación Física (Uruguay, 1911) como órgano estatal encargado del fomento e impulso de la cultura física a nivel nacional, entre sus fines aparece el de “Proyectar un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria” (1911, art. 2). Aunque tampoco se realizó, esta política nacional promovió el desarrollo de la Educación Física en escuelas y liceos durante todo el siglo XX.

Es así que una particularidad del caso uruguayo, es que la obligatoriedad de la Educación Física en el sistema educativo se aprueba recién en 1973 para secundaria y en 2007 (Uruguay, 2007) para primaria.² O sea, se concreta recién noventa y nueve años después para secundaria y ciento treinta y cinco años después para primaria,³ siendo a la vez dos subsistemas educativos separados en lo institucional y en lo curricular, otro distintivo de la educación uruguaya.

En el caso de la educación primaria, la tardía obligatoriedad impactó profundamente en el campo profesional y también en el campo académico, generando importantes movilizaciones (Ruegger, Torrón, Zinola y Rodríguez, 2014; Ruegger y Torrón, 2018). Al comienzo los esfuerzos se centraron en la elaboración de un curriculum y en las exigencias organizacionales y presupuestales para cumplir con la universalización que la implementación de la ley traía aparejada. Aprobado el Programa de Educación Inicial y Primaria en el año 2008, con la inclusión del Área de Conocimiento Corporal (nomenclatura adoptada para referir a la Educación Física) y cubiertas, no sin dificultad todas las escuelas urbanas del país (lo que se realizó a partir del 2009), se procedió a la creación de una carrera funcional específica. Todo este proceso estuvo acompañado de discusiones gremiales, administrativas y epistémicas que implicaron una puesta en agenda de la Educación Física, sus relaciones con la educación y con sus actores. Esto generó un contexto de enriquecimiento de la

Educación Física, especialmente dentro de primaria, ocasionando lo que algunos actores calificaron de “revolución” de la institución escolar. Por un lado, la legalización de la Educación Física escolar generó fisuras en la gramática escolar, pero por otro el propio sistema muestra claras iniciativas de fagocitar esos movimientos. Este proceso es tema de análisis de Silvina Páez en su tesis de maestría “Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 al 2009”:

Es una construcción, al interior de Primaria, que según los entrevistados se da como producto de “infinitos procesos”, “de microfísicas”, “de innumerables reuniones”, “con un asentamiento de largo aliento”. Es visto como un proceso fermental en el que la educación física irrumpe, revoluciona, donde el profesor entra a disputar el monopolio del saber pedagógico y a construir un lugar como un integrante más del colectivo docente. Esta perspectiva pedagógica sobre la educación física discute con la idea que tiende a homogeneizar el campo discursivo en tanto mecanismo que atañe a la salud de la población y en sus derivadas equivalencias (Páez, 2020, pp. 118-119).

Entendemos que en este proceso se puso en juego la potencialidad de la Educación Física para proponer modos de educar y de enseñar disruptivos para la escuela.

En la educación secundaria, por otro lado, la Educación Física comparte la misma estructura funcional que el resto de los docentes del subsistema. En ese sentido, no hubo un momento de particular efervescencia en los últimos años, siendo que en 2022 el programa vigente era el de 2006 y respondía sin aparentes resistencias a un discurso tradicional de la disciplina que Vázquez (1989) caracterizaba como educación físico-deportiva.

4. Afectaciones de las políticas neoliberales en la educación uruguaya

La ley General de Educación N°18437 (Uruguay, 2008), si bien continúa vigente, tuvo varias modificaciones a partir del cambio de gobierno posterior a las elecciones de noviembre del 2019, por las que accedió a la presidencia el Partido Nacional, liderando una coalición de centroderecha armada con el fin de sacar al Frente Amplio del gobierno. En este marco se suceden una serie de cambios en distintas políticas generales, consolidados en los artículos de la llamada Ley de Urgente Consideración (LUC) (Uruguay, 2020). Para esto se utiliza una estrategia legal de aprobar leyes con periodos acotados de discusión parlamentaria y social prevista para situaciones ocasionales.

El nuevo gobierno colocó en su primer año de gestión y en el marco de una pandemia, en un sólo documento, toda su plataforma reformista. Si bien esta política fue altamente cuestionada, generando la necesidad de convocar el voto de toda la población a través de un plebiscito, fue finalmente aprobada por escaso margen en marzo de 2022. Esto da cuenta de que estos avances neoliberales que debilitan las formas tradicionales de funcionamiento democrático encuentran apoyo en la ciudadanía. En un artículo que analiza las afectaciones de la LUC a la educación, Caggiani (2022, pp. 19 y 20) plantea:

Es una ley de casi 500 artículos que recorre temas como educación, seguridad, regla fiscal, inteligencia del Estado, adopciones, vivienda, combustibles y empresas públicas, entre otros muchos temas, y que tiene un proceso de debate parlamentario de 45 días en cada cámara. Si reunimos todas las leyes de urgencia presentadas por los diversos poderes ejecutivos, desde el retorno a la democracia, no suman esa cantidad de artículos, por lo que es un hecho político insólito en la historia de nuestro país.

En términos educativos, la LUC establece modificaciones a 57 artículos de la Ley N° 18.437 y deroga otros 12, que afectan el concepto de derecho a la educación, la organización del sistema educativo, el lugar del Estado en ella y el papel de los docentes.⁴ Por ejemplo, en cuanto al derecho a la educación y a la forma de organización del sistema educativo, el art. 144 elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y el 169 elimina el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública. Como sostiene Bordoli (2022):

Este giro a la derecha acaecido en el Uruguay en el marco de los efectos de la pandemia no escatimó en su plan de reducción e instrumentalización del Estado para el incentivo de la mercantilización de los distintos ámbitos de la vida social, la jerarquización de las bondades del mercado para la organización de las relaciones económicas y sociales, el recorte de los derechos en las diferentes esferas de la sociedad y la promoción del esfuerzo individual como camino del éxito. (p. 57)

En esta línea política, se suprimen los consejos cogobernados (con docentes elegidos en su carácter de representantes) de la educación primaria, secundaria y técnico-profesional, transformándolos en direcciones: Dirección General de Educación Inicial y Primaria,⁵ Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnico Profesional con un rol más gerencial y una clara reducción de la participación docente a favor del aumento de decisiones en la órbita del poder ejecutivo.

En lo referente al papel de los docentes, el art. 193 sugiere cambios en el Estatuto del Personal Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Por ejemplo: que se pueda otorgar a los docentes “compensaciones o complementos salariales y otros beneficios” atados al “cumplimiento de metas de política pública definidas en cada caso” (literal D) y que los directores de un centro educativo puedan tener la potestad de elegir a los docentes o definir su permanencia en función de su “compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro educativo” (literal F). El art. 151, por su parte, elimina el requisito de 10 años de actividad docente en educación pública para integrar el Consejo Directivo Central de la ANEP.

Estos cambios tanto de participación como de estímulos al rendimiento, fueron fuertemente resistidos en los ámbitos profesionales y sindicales por situar “al cuerpo docente en el papel de aplicador de políticas y definiciones adoptadas en organismos políticos, en todo caso con el asesoramiento de técnicos externos” (Pereira, 2022, p. 51).

En relación al lugar del Estado, el art. 127 elimina la obligatoriedad de inscribir a niños/as en un centro educativo, abriendo la posibilidad de otros espacios de educación y delegando la responsabilidad del Estado a los padres. En este sentido, implica un corrimiento de la responsabilidad estatal hacia las familias que puede interpretarse como un cuestionamiento de la forma escolar en tanto institución pública encargada de poner el mundo en común, en el sentido propuesto por Masschelein y Simons (2014).

Otra de las características que subyace a la política desplegada es su impronta privatizadora, se hace evidente en el Art. 185, en donde en forma explícita se incorpora a actores de la enseñanza básica y universitaria privada en la Comisión Coordinadora de la Educación, órgano central en la definición y gestión de las políticas educativas nacionales; y en el Art. 171, que crea un sistema de becas para “estudiantes de todo el país que sigan programas universitarios de formación en educación”, algo aparentemente positivo. Pero, dado que la formación docente pública en Uruguay (maestros y profesores con excepción de los profesores de Educación Física) es de carácter terciario, con este cambio se les otorgan recursos públicos a universidades privadas para completar y calificar a los egresados de la formación pública, en vez de avanzar en la construcción de una institucionalidad universitaria para la misma como exigía la ley de 2008. Se corre el riesgo de institucionalizar la financiación con presupuesto público de una parte de las actividades académicas de las universidades privadas, algo inusitado en Uruguay.

Estas transformaciones en materia educativa consolidan intereses neoliberales que ya habían tenido su empuje en los años 90, y de los que pueden verse procesos sistemáticos y continuos, por ejemplo, si se analiza el crecimiento de la “educación pública de gestión privada” impensable en nuestro país en el siglo anterior que modifica discursivamente la noción misma de educación pública. Las instituciones que se han autodefinido como “públicas de gestión privada” no cobran matrícula ni mensualidad a sus alumnos, pero perciben financiamiento por “donaciones especiales” producto de exoneraciones impositivas a empresas privadas a partir de la Ley de Reforma Tributaria N°18083 (Uruguay, 2007).

Los discursos sobre la crisis de la educación uruguaya sostenidos por la derecha durante quince años desde la oposición, sumados a la falta de una respuesta clara de la izquierda en el gobierno, generaron un terreno fértil para que el derecho a la educación como compromiso estatal avanzara en procesos de privatización y debilitamiento. Es así que

un valor profundamente asentado en la sociedad uruguaya, el de la educación pública, comenzó a ser socavado por medio de producciones discursivas que enfatizaban la crisis de esta educación por su supuesta incapacidad de dar respuesta a la “brecha educativa” instalada en la sociedad uruguaya. (Martinis, 2020, p. 2).

Desde esta perspectiva, y en línea con los planteos de Perry Anderson (2009), la construcción de la crisis funciona como un dispositivo que legitima el avance de lógicas neoliberales y la consecuente redefinición del papel del Estado en educación. Es importante tener presente que el neoliberalismo “surge como una vehemente reacción teórica y política contra el intervencionismo de Estado y contra el Estado de bienestar social” (p. 1). Postula como un valor positivo y necesario la desigualdad. Desde este razonamiento un estado interventor “es destructor de la libertad de los ciudadanos y de la vitalidad de la competencia”. La prosperidad general depende de la libertad de mercado. “Según esa ‘saludable inequidad’, el crecimiento se logrará naturalmente cuando se alcance la estabilidad monetaria y la aplicación de las principales políticas (reforma fiscal, reducción de cargas sociales, desregulación de controles estatales, y otros)” (2009, p. 2). A partir de la publicación de *La ruta hacia la servidumbre* (1944) de Friedrich von Hayek como carta fundacional del neoliberalismo hasta hoy, pareciera que sus postulados políticos y económicos triunfaron. Las propuestas de relación mercado-estado se consolidaron al punto que la educación, como otros bienes o derechos, ha ido perdiendo su ideal público y obligatorio. Sostiene su sentido en dos elementos claves: preparar a los sujetos para “adaptarse” a este mundo, y asegurar ciertos niveles de seguridad que permitan el control de la violencia que genera la propia desigualdad sin voluntad de redención. Salud, educación, vivienda, trabajo y otros derechos que en el estado de bienestar se defendían como obligación de un todos, hoy se racionalizan como “gastos” del estado en tasas estadísticas. De derechos a inversiones, y de inversiones a gastos, la mayoría de las veces calificados de deficitarios.

5. Bajo el manto de la Ley de Urgente Consideración, una reforma curricular

Con las potestades que otorgó la LUC, las autoridades políticas de la educación presentaron y definieron en forma intempestiva una reforma curricular de la educación básica y media en 2022, con escasa participación y apoyo de los docentes. Es un curriculum por competencias,⁶ donde el estudiante y el aprendizaje se ubican en el centro, mientras que los saberes disciplinares pierden importancia. Esto modifica de manera sustancial el modo en que se planifica la formación de las nuevas generaciones, ya que los currículos anteriores se organizaban en torno a contenidos.

En este sentido, el orden en que fueron aprobados los documentos es significativo. El primer documento aprobado fue el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024, a partir del cual se formula el Marco Curricular Nacional (MCN) que define los principios directrices, los aprendizajes esperados en clave de diez competencias generales y la organización curricular con tres componentes: alfabetizaciones fundamentales, componente técnico-tecnológico y autonomía de centro. Las alfabetizaciones fundamentales, presentadas como espacios integradores o campos interdisciplinarios, son el lugar que la estructura curricular va a dar a las disciplinas. Como siguiente paso se establecieron las progresiones de aprendizaje de estas competencias, y los perfiles de egreso por tramos, a partir de los cuales se elaboraron el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) y el Reglamento de Evaluación del Estudiante. Recién a posteriori comenzaron a tallar las cuestiones disciplinares con la elaboración de los Programas de EBI. Todo esto en menos de un año.

De esta forma, la dinámica elegida para la transformación educativa ha privilegiado el desarrollo de sistemas de evaluación y de seguimiento de resultados por sobre la discusión acerca de los contenidos y su valor formativo. Desde la perspectiva de la *Bildung* este desplazamiento resulta significativo, en la medida en que la formación no debería reducirse a la adquisición de desempeños verificables, sino suponer una relación con el mundo mediada por contenidos culturales que hacen posible la ampliación de la experiencia. El concepto moderno de *Bildung* fue pensado para otra sociedad, pero se ha mantenido como un ideal a alcanzar, incluso se ha utilizado como “bandera” para enfrentarse a la creciente estandarización y medición de los aprendizajes, como sostiene Horlacher (2014):

A fines del siglo XX, varias publicaciones relativas a *Bildung* se pueden interpretar como una respuesta para hacer frente a la demanda cada vez más insistente de mensurabilidad en la educación (Hentig, 1996; Schlüter & Strohschneider, 2009). Estas publicaciones también pueden situarse en el marco de una interpretación más amplia en la que el concepto *Bildung* se usa como una palabra bélica o un argumento de peso para abrirse paso a través de diversos intereses políticos y educativos (p. 43).

No pretendemos realizar un análisis exhaustivo de estos documentos curriculares sino que buscamos, apoyándonos en esta noción, identificar algunos riesgos que puede generar la asociación entre desarrollo de competencias e interés del estudiante con la pérdida de centralidad en el conocimiento, especialmente para aquellos individuos socialmente desfavorecidos.

El MCN, en tanto documento rector, al referirse a los propósitos de la transformación curricular dice textualmente:

Es una transformación en la que la toma de decisiones surge desde la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes, no desde la lógica disciplinar. Las disciplinas y sus saberes nucleares estarán presentes, pero el criterio primordial será el del interés y necesidades del estudiante (ANEP - MCN 2022, p.24).

Este problema nos recuerda el análisis de Arendt (1996) sobre la crisis de la educación norteamericana cuando sostenía que la clave o responsabilidad de los sistemas educativos públicos no estaba ya centrada en presentar el mundo a los recién llegados, sino en que son esos mismos extranjeros quienes deciden qué mundo les interesa y quieren conocer. Cuestiona cómo, bajo la influencia de la psicología moderna y del pragmatismo, la pedagogía en su desarrollo y consolidación se emancipó por completo de la materia concreta que se va a transmitir.

Nuestro interés por recuperar la utopía de la *Bildung* radica justamente en los riesgos que estas transformaciones aparentemente menores e inocentes de la educación pública y obligatoria traen en un mundo ya profundamente asimétrico, donde cada vez más el conocimiento es poder y causa de desigualdad (Arocena, 2018). Nos referimos a discursos donde la escolarización tiende a ser reducida a un conjunto de acciones necesarias para que los sujetos obtengan una cantidad de conocimientos evaluables en términos de competencias y logros con criterios universales. Conocimientos que figuran mercancías con las que podrán realizar intercambios en el mundo adulto al que se integrarán. La preocupación por generar una imagen de la humanidad dentro de ellos, provocar el deseo de saber cómo sentido de la vida parece haber abandonado su lugar de realidad y de utopía (tanto de ilustración como de ascenso social). Si buscamos analizar los documentos de la “Transformación educativa” buscando algún vestigio del ideal de *Bildung* vemos que éstos se diluyen. La creciente necesidad de certificación y la cada vez más larga escolarización, atentan más de lo que

alientan la *Bildung*. Lo que sucede en la educación es reflejo de lo que sucede en la sociedad, en la cultura. En términos de Adorno (2004) hablamos de semiformación (*halb-bildung*), información sin la experiencia de dejarse afectar por la cultura. La semiformación clausura el saber, no es lo mismo que no saber o saber poco. Es lo opuesto al cultivo personal que se asocia a *Bildung*, se pierde el enamoramiento por el saber, en pro de la acumulación y la certificación. Humboldt ya planteaba la distinción entre acumulación de conocimiento e investigación:

[...] tan pronto como se deja de investigar la verdadera ciencia o se cree que no es necesario arrancarla de la profundidad del espíritu, sino que se la puede reunir extensivamente, a fuerza de acumular y coleccionar, todo se habrá perdido para siempre y de modo irreparable para la ciencia –la cual, si estos procedimientos prosiguen durante mucho tiempo, se esfuma, dejando tras sí el lenguaje como una corteza vacía- (Humboldt, 1959, pp. 211-212, citado por Fustes, 2015, p. 91).

El corrimiento de la centralidad del saber hacia la utilidad de las competencias es el reflejo de esta transformación. De esta forma, la semiformación se vuelve la forma dominante de la conciencia presente (Adorno, 2004, p. 87). La formación y la cultura han dejado de experimentarse como dimensiones fundamentales. El conocimiento pierde centralidad como condición de acceso al “círculo de las ideas” (Herbart, 1935), debilitando la posibilidad de reflexionar sobre problemas comunes, argumentar y participar –en la esfera pública y privada- como actores en una sociedad democrática. Se confunde el aprendizaje con autocultivo, acumulación con investigar, adaptación a los cambios con conocimiento del mundo.

Este fenómeno que trasciende a la educación, donde todo se espectaculariza, banaliza y mercantiliza, donde no hay lugar para el ocio, no posibilita un lugar para esa otra experiencia. La sociedad de masas, el desarrollo de la industria cultural y la expansión de la escolarización como un bien comercializable tienden a transformar la formación en capacitación donde lo que prima es la aplicación de los conocimientos y la preparación para el mundo laboral, al que puede acceder cada sector de la sociedad según su condición de referencia.

Este problema no es nuevo, los grandes iniciadores del programa moderno de la *Bildung* se oponían a la escuela por el riesgo de caer en la semiformación. De todas formas, para Adorno el problema no es exclusivo de los ámbitos educativos, sino una propiedad del mundo contemporáneo: “Los síntomas de la decadencia de la cultura visibles por doquier,⁷ también en la clase de los cultos mismos, no se agotan ya en las insuficiencias, censuradas generación tras generación, de sistema y métodos educativos” (Adorno, 2004, p. 86).

Hoy hay muchos cambios que “atentan” contra la idea de formación que trae el concepto de *Bildung*, por eso el interés en preguntamos: ¿tiene sentido esa utopía hoy? ¿Es posible pensar ese ideal en el marco de los planes educativos de un país en la actualidad?

6. La Educación Física en este escenario

Dado que nuestro campo de investigación y actuación es la Educación Física, entendemos importante realizar un breve análisis que funcione como ejemplo de los problemas que estos virajes de la política nacional pueden ocasionar a las disciplinas escolares. En ese sentido, la era progresista⁸ supuso un momento de clara ampliación de la Educación Física como derecho y como bien público, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.⁹ Desde la primera década del 2000 vienen sucediendo importantes transformaciones a nivel estatal entre las que destacamos aquellas específicamente vinculadas al ámbito educativo: el pasaje del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la Universidad de la República (Udelar), la obligatoriedad de la educación física escolar (lo que determina la presencia de la disciplina desde los 4 a los 15 años) y la

aprobación de la Ley General de Educación que establece a la Educación Física, la recrea como una de sus líneas transversales. Estas decisiones de política nacional provocaron cambios fundamentales en diversas esferas. Por ejemplo, la obligatoriedad de la Educación Física en primaria generó un incremento de profesores de 157 en 2005 a 1040 en 2015; y de 160 escuelas urbanas a más de 1100 con 20 horas semanales de Educación Física, lo que implicaba una cobertura de 306.543 escolares (Dogliotti y Páez, 2024). Posteriormente comienza la creación de una carrera funcional para los docentes de este subsistema, lo que permitió su proyección en este espacio laboral.

El pasaje del ISEF a la Udelar posibilitó la democratización de la formación de grado pública con la ampliación de la matrícula estudiantil, así como la creación de nuevas formaciones, la incorporación de una nueva sede en la región noroeste del país con la carrera de Licenciatura en Educación Física completa y la creación del programa de Maestría en Educación Física *strictu sensu*. Estas y otras transformaciones de la Educación Física a nivel político pedagógico se vieron afectadas con el cambio de gobierno de 2020, donde, por ejemplo, se recortó el gasto público y se eliminaron algunos roles con inserción territorial. Asimismo, como sostienen Dogliotti y Páez (2024), se propiciaron formas de privatización, se debilitó la participación de los docentes, se pasó a fundamentar la Educación Física desde la centralidad de las habilidades socioemocionales con un sentido instrumental y se centralizó en las competencias el modo de programar, desarrollar y evaluar.

Como es sabido, el currículum representa aquello que en un momento histórico determinado se considera como relevante de ser disponibilizado en la formación obligatoria. En este sentido, más que un simple conjunto de contenidos, constituye una construcción cultural y política que selecciona, organiza y jerarquiza saberes disciplinares o técnicos (Apple, 1986). Las transformaciones curriculares no sólo dan cuenta de modos de concebir lo educativo en su dimensión pedagógica y teleológica, sino que también interrogan y redefinen los saberes considerados fundamentales para la formación cultural de las nuevas generaciones.

En este currículum la Educación Física aparece como una de las cinco alfabetizaciones fundamentales conformando el “Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal” como única asignatura obligatoria. Esta nomenclatura, y los sentidos que convoca, refuerzan una mirada de la disciplina como práctica pedagógica centrada en el desarrollo y la socialización y se debilita sustantivamente como campo de conocimiento y enseñanza.¹⁰

Como competencias específicas de este espacio se definen: competencia motriz, competencia corporeidad y entorno, competencia motriz expresiva y competencia cuerpo y pensamiento científico; y tres enfoques transversales: “Educación Física y salud”, “Educación Física, sociedad y cultura” y “Tecnología y Educación Física”. Finalmente se establecen cinco contenidos estructurantes de toda la educación básica: conciencia corporal, deporte, gimnasia, juego y recreación, y prácticas expresivas.

Además del cambio que significa pensar un currículum por competencias, este esquema presenta al menos dos cambios significativos con los programas anteriores: la presencia de los mismos contenidos durante todo el transcurso de la educación obligatoria (incluso la educación infantil lo que abre un debate que excede las posibilidades de este trabajo), y la definición de estos ejes transversales que podrían insinuar un giro culturalista. Pero, al analizar la secuencia prescripta y/o las orientaciones curriculares, no se visualiza un vínculo significativo de los contenidos con los ejes transversales. Por otra parte, la selección de estos cinco macrocontenidos dejó por fuera o invisibilizó otros como las actividades circenses, acuáticas y en la naturaleza, presentes en currículos anteriores.

Como vimos anteriormente, la centralidad otorgada a las competencias introduce una tensión significativa si volvemos al ideal de *Bildung*. Mientras éste remite a un proceso de formación orientado al acceso a la cultura, a la apropiación de saberes y a la constitución del sujeto en relación con un mundo que lo precede, el enfoque competencial tiende a privilegiar desempeños situados y capacidades operativas. En el caso de la Educación Física, esta orientación puede diluir la transmisión de bienes culturales específicos del campo y su incipiente revisión conceptual como prácticas corporales. El desplazamiento de los saberes hacia las competencias no solo reconfigura el sentido de la enseñanza, sino que debilita la posibilidad de pensar la Educación Física como instancia de formación cultural, tensionando así su inscripción en una tradición formativa más cercana al horizonte de la *Bildung*. En este sentido, en un trabajo anterior donde analizamos este curriculum planteamos:

La centralidad en el desarrollo de competencias, entendidas como una reserva personal de posibilidades para la acción, aprendibles, y además medibles, resta autonomía al enseñar y al aprender, y apunta más a una educación utilitaria regida por reglas de mercado (y a su inserción), que por ideales educativos. No hay modo de disentir con el listado de competencias que explicita el MCN en tanto expresiones de deseo, pero es difícil pensar una buena educación de las nuevas generaciones cuando la misma no es pensada en función de la transmisión del conocimiento acumulado. Cuando se intenta universalizar al sujeto de aprendizaje en expectativas de logro definidas a priori, y prepararlo para un mundo que definimos según demandas actuales, no es posible “enamorarse” del saber, y se corre el riesgo de generar un empobrecimiento cultural (Ruegger y Torrón, 2024, pp. 24 y 25).

Este movimiento limita la posibilidad de sostener un debate disciplinar en torno a aquello que debe ser enseñado y de profundizar discusiones sobre la complejidad de sus conocimientos. Para el caso de disciplinas como la Educación Física con una debilidad epistemológica histórica, pero con grandes esfuerzos de construcción, estos vaivenes de la política educativa pueden constituir quiebres a procesos significativos de su devenir y legitimidad.

7. A modo de cierre

En épocas de transformación neoliberal, los discursos repetidos de desesperanza y descalificación parecen ser justificación suficiente para la necesidad de un cambio. Se habla de que la educación está cada vez peor, pero se han dejado de establecer como criterios orientadores la equidad o el derecho a la cultura como posibilidad de ascenso social. Estos discursos que marcaron el rumbo de la escuela gratuita, pública y obligatoria en nuestro país, perdieron relevancia frente a palabras como rendimiento, productividad, costo social o inserción laboral, entre otras tantas. El problema parece circunscribirse a un estar y a un rendir. El ideal educativo que suponen estos discursos es cuantificable, medible, comparable, alcanzable. La cuestión de cantidades, permanencias, resultados, acreditaciones entre otros indicadores parece desdibujar la idea de abrir al mundo, de desear aprehender la multiplicidad del mundo (a pesar de saberlo imposible), de inscribir esa multiplicidad como fuente de deseo y de conocimiento. El sentido último de lo educativo parece haberse rendido ante lo utilitario. Frente a esto, rastrear la noción de *Bildung* nos devuelve una mirada idealista y utópica indispensable para asumir la tarea de educar y enseñar a las nuevas generaciones. Instala una noción de formación cuyo ideal sólo puede satisfacerse con un deseo permanente por el saber. Si bien la escuela prefigura (y curriculariza) el conocimiento, es también la que, al presentar el mundo como apertura a la cultura, busca despertar el interés y el gusto por seguir sabiendo. Behares (2013) plantea en este sentido:

El problema está en la buena y la mala enseñanza. El problema de la buena enseñanza es que nos vayamos con angustia, porque si no hay angustia no hay deseo, deseo de saber, de ir más allá, deseo de interpretar, deseo de escuchar lo que se está diciendo... Deseo de estar ahí... (p. 258).

La escuela moderna se instala como presencia, como tiempo y espacio de circulación de afectos, donde se afecta y se deja ser afectado por los otros presentes y ausentes, por las obras de la humanidad, por el mundo que no puede ser comprendido como propio hasta que no nos es presentado. La escuela no prepara para un mundo incierto a la nueva generación, sino para el mundo que nos es propio, ofreciéndolo con amor y confianza a los nuevos que lo harán suyo y, por tanto, harán de él algo nuevo.

La Educación Física en este sentido tiene un papel fundamental, hasta disruptivo, si logra en términos educativos comprometerse con una educación del cuerpo y del tiempo libre crítica y orientada por valores de solidaridad y justicia social. Si algo de la cultura y la ilustración que conformó a la *bildung* como utopía educacional está presente en la revisión del sentido de la Educación Física obligatoria en nuestros sistemas educativos, es porque el deporte, la gimnasia, el juego junto a otras prácticas corporales constituyen objetos históricos, éticos y estéticos, patrimonio inmaterial de la humanidad que requieren ser investigados, presentados y confrontados a los nuevos no para consumirlos, sino para que puedan amar el mundo como para cambiarlos.

Declaración de autoría y roles de colaboración

Escritura: Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky.

Revisión y edición: Carlos Gabriel Carballo.

Fuentes documentales empleadas

Leyes y documentos

ANEP - MCN (2022). Marco curricular nacional. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Uruguay (1877). Ley de educación común. Montevideo, Uruguay.

Uruguay (1911). Ley N° 3.789: Creación de la Comisión Nacional de Educación Física. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/3789-1911>

Uruguay (1973). Ley N° 14.101: Ley de educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973/1>

Uruguay (1985). Ley N° 15.739: Ley de emergencia para la enseñanza. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>

Uruguay (2006). Ley N° 18.083: Reforma tributaria. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18083-2006>

Uruguay (2007). Ley N° 18.213: Educación física obligatoria en las escuelas de enseñanza primaria. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007>

Uruguay (2008). Ley N° 18.437: Ley general de educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2020). Ley N° 19.889: Ley de urgente consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (2004). "Teoría de la pseudocultura". En *Obra completa, 8. Escritos sociológicos I* (pp. 86-113). Akal.
- Alves, A. (2019). *A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica*. SciELO - Scientific Electronic Library Online. <https://doi.org/10.1590/2175-623683003>
- Anderson, P. (2009). Historia y lecciones del Neoliberalismo. *Deslinde*, (25). <https://deslinde.co/historia-y-lecciones-del-neoliberalismo/>
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arendt, A. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arocena, R. (2018). *Conocimiento y poder en el desarrollo: Hacia estrategias democratizadoras*. Ediciones Universitarias.
- Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). Unipe.
- 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>
- Caggiani, P. (2022). La Ley de Urgente Consideración: desinflando el derecho a la educación. *Haciendo foco. Apuntes para el debate*, (2), 19-43.
- 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).
- Fustes, J. M. (2015). Lenguaje, enseñanza y saber en W. Von Humboldt y J. F. Herbart. *Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (6), 87-102.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Hayek, F. A. (1944). *La ruta hacia la servidumbre*. Routledge.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ediciones de la Lectura.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35-45. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4519/1/FHCE-martinis_pdf.pdf
- Martinis, P. (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Revista Praxis Educativa*, (15). <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15446>
- Martinis, P. (Coord.) (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Sujetos Editores.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondía (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Miño y Dávila.
- Observatorio del Derecho a la Educación (2022a). *Haciendo foco. Apuntes para el debate* (Dossier N.º 2). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <https://fhce.edu.uy/oded/2022/03/10/haciendo-foco-luc/>
- Observatorio del Derecho a la Educación (2022b). *Haciendo foco. Apuntes para el debate* (Dossier N.º 3). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. https://fhce.edu.uy/oded/2022/08/11/las_transformaciones_actuales_formacion_docente
- Observatorio del Derecho a la Educación (2022c). *Haciendo foco. Apuntes para el debate* (Dossier N.º 4). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2023/12/Dossier_N4_Educacion_Privada_pliegos.pdf
- Páez Alonso, S. (2020). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* [Tesis de maestría]. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25649>
- Pereira, E. (2022). LUC y el derecho a la educación. *Haciendo foco: Apuntes para el debate*, (2), 45-53. https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2022/03/Dossier_N2_LUC.pdf
- Ruegger, C. & Torrón, A. (2012). La educación física en la agenda política: Un análisis de la Ley General de Educación. *Políticas Educativas*, 6(1), 25-40.
- Ruegger, M. C., Torrón, A., Zinola, P. J. y Rodríguez, C. A. (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://doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>
- Ruegger Otermin, M. C. & Torrón Preobrayensky, A. (2018). Educación física y escuela: Enseñanza y políticas educativas en Uruguay. En V. Bracht, U. Ribeiro & I. Wenetz (Comps.), *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico* (pp. 287-308). CRV.
- Ruegger Otermin, C. & Torrón Preobrayensky, A. (2024). El lugar de la educación física en la educación básica integrada. *Haciendo foco: Apuntes para el debate*, (7), 15-26. https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2024/05/Dossier_7_final.pdf
- Torrón, A., Ruegger, C. & Rodríguez, C. (2010). Política, escuela y cuerpo: Reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662>
- Tröhler, D. (2016). Los fundamentos religiosos de la bildung como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental. *Historia de la Educación*, (35), 123-143. <https://doi.org/10.14201/hedu201635123143>
- Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo* (versión digital). Montevideo. https://20desetiembre.org/wp-content/uploads/2020/03/varela_-_educacion_del_pueblo_-_tomo_1-1.pdf
- Varela, J. P. (1877). *Legislación escolar*. Montevideo. <https://autores.uy/obra/2070>
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Gymnos.

NOTAS

- 1 En 1973 el país sufrió un golpe de Estado. El poder estuvo en manos de los militares hasta 1984, cuando se dio el retorno a la democracia.
- 2 En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública se organiza en tres subsistemas educativos: la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, que comprende la educación inicial y primaria (3 a 12 años); la Dirección General de Educación Secundaria, correspondiente a la educación media entre los 12 y los 18 años; y la Dirección General de Educación Técnico Profesional, que ofrece educación técnico-profesional a partir de los 12 años.
- 3 Sobre estos procesos puede consultarse Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010) y Ruegger y Torrón (2012).
- 4 Para profundizar este análisis sugerimos Bordoli (2022), Martinis (2022) y la serie *Haciendo foco. Apuntes para el debate* del Observatorio del Derecho a la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, especialmente los números 2, 3 y 4 (2022a, 2022b y 2022c).
- 5 Para valorar la magnitud de esta transformación, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (ex-Consejo de Educación Primaria) data de 1918.
- 6 Vale la salvedad de que en Uruguay ya había habido curriculums nacionales por competencias a fines de los años noventa y recientemente en 2014 con la aprobación del Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, pero en ambos casos referían sólo a la primera infancia.
- 7 En el texto en alemán el término que aparece es *Bildung*. Esta traducción opta por la palabra “cultura”.
- 8 Este nombre se otorga al periodo comprendido entre 2005 y 2019, con tres periodos de gobierno consecutivos a cargo de la coalición de centroizquierda Frente Amplio (Garcé y Yaffé, 2005, citado por Dogliotti y Páez, 2024).
- 9 Para un análisis con mayor profundidad puede consultarse Ruegger y Torrón, 2012 y 2018, Dogliotti y Páez, 2024.
- 10 Para un análisis con mayor profundidad puede consultarse Ruegger y Torrón, 2024.