

La educación física en la Transformación Curricular Integral en Uruguay (2020-2025). La centralidad en el bienestar individual y posiciones docentes en disputa

Physical education in Uruguay's Comprehensive Curriculum Reform (2020–2025). The focus on individual well-being and teacher discursive positions in dispute

Silvina Páez Alonso

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

silvinapaezalonso@gmail.com

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

Recepción: 11 Diciembre 2025

Revisado: 23 Abril 2026

Aprobación: 30 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo parte del supuesto de que la centralidad otorgada a la educación emocional en la Transformación Educativa desarrollada a partir de 2020 en Uruguay produce cierto "efecto de derrame" sobre los documentos de política educativa de la educación física escolar, con énfasis novedosos centrados en el desarrollo y bienestar individual que reactualizan sus tradicionales formas de disciplinamiento del cuerpo. Luego, se propone indagar sobre las maneras en que estos cambios impactan, pero también entran en tensión con las posiciones docentes asumidas por quienes trabajan cotidianamente en un territorio de alta vulnerabilidad social y económica de la ciudad de Montevideo.

Palabras clave: educación física, educación emocional, bienestar, posiciones docentes, Transformación Educativa.

Abstract

This article starts from the assumption that the centrality given to emotional education in the Educational Transformation developed since 2020 in Uruguay produces a certain 'spillover effect' on educational policy documents on physical education in schools, with a new emphasis on individual development and well-being that updates its traditional forms of disciplining the body. It then proposes to investigate the ways in which these changes impact but also come into tension with the teaching positions assumed by those who work daily in a highly socially and economically vulnerable area of the city of Montevideo.

Keywords: physical, education, emotional education, well-being, teaching positions, Educational Transformation.

1. Introducción

En el presente texto nos proponemos analizar cómo algunos de los componentes de la Transformación Educativa llevada adelante en Uruguay (2020-2025) impactan en el área de educación física. Caracterizaremos algunas formaciones discursivas¹ que se presentan como novedosas construidas en torno a los postulados del Aprendizaje Social y Emocional y el enfoque por competencias. Estas formaciones calan hondo en el campo educativo y sostenemos que están impactando en la educación física escolar en la actualidad. Sin embargo, es necesario advertir que no son efecto únicamente de la actual reforma. Nuestro interés es realizar una indagación primaria sobre las maneras en que estos discursos producen efectos en el campo de la educación física y sobre las características del propio campo que la hacen particularmente permeable a estas formaciones discursivas.

En la primera parte del artículo, señalamos cómo en los actuales programas de educación física de Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública -ANEP-, 2023a y 2023b) se observa una reiteración sobre aspectos emocionales. Enfatizamos que estos elementos son llamativos en la medida que no constituyen estrictamente la tradición del campo de la educación física. El análisis se propone desde una perspectiva crítica sobre el Aprendizaje Social y Emocional (Prieto, 2018; Abramowski, 2018, 2020, 2023; Abramowski y Sorondo, 2023). Otro foco de análisis lo constituye el acento otorgado a los procesos de desarrollo individual en detrimento de los procesos de transmisión cultural en sus posibles articulaciones con las formas de producción del sujeto neoliberal (Gago, 2015). Estos dos movimientos se inscriben en el marco más amplio de la Transformación Educativa y tienen asiento en los documentos de política educativa más generales del período (Marco Curricular Nacional, ANEP, 2022 y Plan de Desarrollo Educativo, ANEP, 2020).

En la segunda parte, realizamos una aproximación primaria a los sentidos otorgados por los y las docentes a sus prácticas cotidianas y cómo entran en tensión o reafirman estas formaciones discursivas que parecen actualizar el área disciplinar a las demandas del mundo actual. El foco está entonces en dar cuenta de los sentidos sobre la educación física escolar y la educación emocional construidos en territorio.

En cuanto al diseño metodológico, se propone una perspectiva conceptual informada por el Análisis Político de Discurso, de base postestructuralista. Desde esta perspectiva, construimos las principales formaciones discursivas que permean los textos analizados en los documentos de política educativa y las entrevistas realizadas a docentes de dos escuelas de la ciudad de Montevideo². Tomamos la categoría formaciones discursivas como "regularidades en la dispersión" (Foucault en Laclau y Mouffe, 2015, p.143) que ordenan el mundo social de una determinada manera y son permeadas por otras configuraciones de sentidos, cuyas fronteras no logran demarcar exteriores sino que se ven continuamente subvertidas. El foco está en encontrar las reiteraciones, condensaciones y fijaciones de sentido en series de equivalencias pero también, las disputas, incongruencias y contradicciones, incluso en un mismo sujeto. Buenfil (2006) explicita que el uso de la teoría permite la sospecha sistemática para la comprensión de aquellas lógicas excluidas y el porqué de su exclusión, así como entender las condiciones de significación del corpus que es parte de nuestra investigación, con el recaudo de no reducir los elementos empíricos al colocarlos en cadenas explicativas. Los sujetos no serían agentes puramente racionales que pueden dar cuenta de manera objetiva o puramente subjetiva de las experiencias de las que forman parte. Por el contrario, se encuentran permanentemente abiertos a los juegos del lenguaje de su universo discursivo. En este punto, converge la crítica a una concepción del sujeto que hace de él un agente racional y transparente a sí mismo; la crítica a la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y la crítica a la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 2015).

En sus traducciones al campo educativo, retomamos dos asuntos: la noción de currículum como síntesis de elementos culturales, producto de diversos mecanismos de negociación y disputas por la hegemonía (De Alba,

1998) y la categoría de "posiciones docentes" (Vassiliades, 2013) como una mirada postestructural sobre el trabajo docente que permite señalar cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar y en el mismo movimiento hilvanar otras tramas discursivas y recuperar los saberes producidos en territorio.

2. Efectos de la Transformación Educativa: la educación física centrada en el desarrollo y bienestar individual

Retomamos de otros trabajos (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020; Bordoli, 2020; Dogliotti, Estela, Páez y Piñón, 2024) dos nudos de sentido presentes en los documentos más generales de la Transformación Educativa (especialmente el Plan de Desarrollo Educativo, ANEP, 2020 y el Marco Curricular Nacional, ANEP, 2022): el centramiento en la organización curricular por competencias y el lugar destacado otorgado a los aspectos "emocionales". Realizamos esta afirmación sin desconocer que el Marco Curricular de Referencia Nacional de 2017 ya incorporaba el enfoque por competencias, por lo que se tornó un documento bisagra entre una y otra administración de gobierno (Dogliotti y Páez, 2024).

La hipótesis que desplegaremos pretende mostrar cómo la perspectiva más amplia del Plan de Desarrollo Educativo (ANEP, 2020) y el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022), documentos elaborados desde un enfoque por competencias, tienen un efecto de "derrame" sobre los documentos específicos del área de la educación física.

En otros trabajos (Páez, 2019; Páez, 2024) afirmamos que la educación física escolar presenta trazos de un neohigienismo físico y moral (Núñez, 2005; Rodríguez Giménez, 2013) que recupera enunciados varelianos de fines del siglo XIX. Sostenemos que *salud* se constituye en un "significante vacío" (Laclau y Mouffe, 2015) que anula las diferencias que representan múltiples significaciones construidas en torno a la educación física escolar, tales como: modificaciones orgánicas y fisiológicas producidas como efecto de la actividad física o el logro de resultados positivos en lo moral para la atención a poblaciones vulnerables. Sentidos que a su vez son contruidos sin diferencias sustantivas en las argumentaciones desde distintos partidos políticos.

En la administración anterior de gobierno³, la educación física ingresa a la escuela por su vínculo con la salud, por lo que las formulaciones respecto al logro de una "vida saludable y bienestar" no constituyen una novedad de los actuales programas sino una reactualización de estos asuntos. Entonces, la autorregulación como componente moral de la educación física no es consecuencia de la Transformación Educativa iniciada en 2020 pero sí podemos señalar algunos énfasis novedosos.

Tabla 1

Educación física y educación emocional en los documentos de la Transformación Educativa

Documento de política educativa del período	Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP (2020)	Marco Curricular Nacional de la ANEP (2022)	Programas de Educación Física en la Educación Básica Integrada de la ANEP (2023)
Sentidos sobre la educación física		Es una de las "alfabetizaciones fundamentales" llamada "Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal" (p. 19).	Aportes a la competencia "Intrapersonal": desarrollo de "inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo

el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida"(p.320).
Aportes a la competencia
"Pensamiento crítico":
"Logra indagar por medio de una situación problema (teórico-práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas" (p.320).
Aportes al
"Pensamiento creativo":
"posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos" (p.320).
Aportes a la competencia "Iniciativa y orientación a la acción": generar "desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas" (p.320).
Aportes a la competencia "Relación con los otros": "la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes" (p.320).
Aportes a la

			competencia “Comunicación”: “una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás” (p.320).
Sentidos sobre la educación emocional	“habilidades socioemocionales” para estudiantes con vulnerabilidad económica y social	“potencialidades emocionales” (p.19) “bienestar físico y emocional” (p.27) “el peso de lo emocional al momento de desarrollar aprendizajes” (p.34) “el componente emocional” (p.41) “impacto emocional” (p.46 y 53) “construcción de una conciencia emocional” (p.49)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos ANEP, 2020; ANEP, 2022; ANEP, 2023a y ANEP, 2023b.

Observamos que, en el primer documento del conjunto de la Transformación Educativa en curso, titulado Plan de Desarrollo Educativo de 2020, la referencia es al abordaje de “habilidades socioemocionales”. Estas habilidades están especialmente ubicadas en el marco de planes focalizados para la mejora de aprendizajes de estudiantes con vulnerabilidad educativa y social (ANEP, 2020). Sin embargo, al revisar el Marco Curricular Nacional de 2022 la referencia a las habilidades socioemocionales desaparece y en su lugar se enfoca en lo “emocional”. La primera inquietud refiere a qué se debe este desplazamiento de “habilidades socioemocionales” a “lo emocional” que daría cuenta de un cierto giro en lo emocional desde las potencialidades sociales hacia lo individual. El nuevo acento está puesto en el desarrollo emocional como uno de los aspectos fundamentales para que el individuo se desenvuelva ante entornos cambiantes en un mundo caracterizado por la flexibilidad y la competencia. Un asunto relevante lo constituye la centralidad en el estudiante y sus procesos de aprendizaje: “la centralidad del estudiante debe evidenciarse en la atención y ponderación de las potencialidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas en un marco de respeto de derechos y efectivo desarrollo integral” (ANEP, 2022, pp.19-20). El signifiante “derechos” es resemantizado e insertado en una nueva cadena signifiante que privilegia la centralidad en el estudiante. Las potencialidades emocionales adquieren peso en la escuela, en conjunto con las cognitivas, sociales y físicas. Cuando se refiere a la centralidad del estudiante, se indica que “existe suficiente evidencia” que muestra el peso de lo emocional “al momento de desarrollar aprendizajes” (ANEP, 2022, p.34). En esta afirmación vemos que se articula una lógica desarrollista y centrada en el individuo con el desarrollo de las potencialidades emocionales, además factibles de medición y estandarización. Aunque se expresa claramente que el enfoque por competencias no descarta lo disciplinar, el documento recae en la centralidad en el desarrollo individual de competencias como marco para planificar la enseñanza: “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, 2022, p.24). Incluso, se indica que estas competencias implican un “querer hacer”, “relacionándose directamente con el componente emocional” (ANEP, 2022, p.41).

Recuperamos la crítica a los actuales procesos de centramiento en el individuo en base a los postulados de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional. Estos producen modelos de vida saludable y bienestar y tienen traducciones concretas al campo educativo (Prieto, 2018)⁴. Estas cobran espesor específicamente en los países de la región⁵. El cuestionamiento principal que podemos realizar a partir de la autora refiere al carácter normativo de las propuestas con énfasis en aspectos como el bienestar y vida saludable de los individuos como los fines centrales de la educación. Estos sentidos se profundizan en detrimento de un sentido ético que ponga al sujeto en relación con los demás. Según los antecedentes en la temática, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales cobra espesor en el marco de lineamientos internacionales hacia las políticas domésticas de los países del sur para la formación de un sujeto competente en el mundo actual. Señalamos algunas articulaciones discursivas entre un marco más general del enfoque curricular por competencias en su entretendido con las recomendaciones a los países bajo el paraguas del Aprendizaje Social y Emocional. En estas directrices para los países observamos una visión instrumental de la educación, tamizada por formas empresariales: el foco está puesto en el bienestar individual y el énfasis en la productividad y maleabilidad como resultado de las múltiples habilidades para el progreso social adquiridas (OCDE, 2016) y de igual manera sucede para el caso uruguayo (Dogliotti, Estela, Páez y Piñón, 2024). Se suma a esto, según Dogliotti y Estela (2025), los procesos de emocionalización corporal como una de las formas de intervenir en un cuerpo vulnerable, frágil y en riesgo emocional que refiere además al arte, al juego y a la educación física para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En consonancia con la composición “desde arriba” a través de directrices internacionales, las emociones adquieren peso en el Marco Curricular Nacional del que se desprenden los programas disciplinares. Las emociones son ubicadas con preponderancia dentro de la “competencia intrapersonal” en el “Dominio relacionamiento y acción” (ANEP, 2022, p. 49). En la definición de esta competencia se enfatiza el autoconocerse:

En la actualidad, ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la **identificación y la comprensión de las emociones personales**, asociadas a la capacidad de utilizarlas como aditamento para la toma de decisiones y resolución de problemas. Esto permite **conservar el optimismo** ante condiciones desfavorables; los errores dejan de ser frustraciones y se transforman en oportunidades de **perseverancia** y de replanificación. Resulta transcendental, en este contexto, la búsqueda de soluciones en uno mismo, así como en el **reconocimiento de la alteridad como factor coadyuvante** en la resolución de problemas. Es, entonces, un **aporte a la satisfacción personal**, por lo que el crecimiento prevalece y se genera una **vida saludable** desde todos los puntos de vista que definen al ser humano [el resaltado es nuestro] (ANEP, 2022, p. 49).

Entendemos que aquí el vínculo con el otro se construye desde una mirada utilitaria cuyo centro está en el *yo mismo*. El centro está en un sujeto que debe conservar el optimismo y perseverancia y autogestionar su bienestar individual, al mismo tiempo que ser maleable y productivo debido a las exigencias del mundo contemporáneo.

Para el caso específico de la educación física, esta se transforma en una de las “alfabetizaciones fundamentales” (ANEP, 2022, p. 55)⁶ y es nombrada como: “Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal” (ANEP, 2023a, p. 295). En primer lugar, observamos que la disciplina pasa a ser un espacio y ya no un área de conocimiento. Además, está centrado en el desarrollo por lo que remite a una perspectiva psicologizada de la educación. Más aún, el foco está específicamente en el logro del bienestar personal.

Específicamente, el centramiento en el individuo actualiza de manera contemporánea las tradicionales formas de disciplinamiento escolar del cuerpo ¿Por qué la educación física es permeable a esta irrupción de la cuestión emocional?

No obstante, en el inicio de este trabajo señalamos como novedosa la reiteración de aspectos emocionales en los documentos actuales aunque precisamos que la cuestión emocional no siempre fue ajena a la educación física⁷. En esta línea, afirmamos con Abramowski (2018) que es posible rastrear las propuestas de educación

emocional en la tradición más conservadora de la educación moral que comienza en los manuales del siglo XIX y pasa por el antecedente de los contenidos actitudinales propios de la reforma de los años 90 en la región.

Identificamos algunas formas en las que el campo de la educación física aporta específicamente a cada una de las competencias generales del Marco Curricular Nacional.

Señalamos primariamente que se trata de formas de educación del cuerpo que constituyen ciertas rupturas en las discursividades más tradicionales sobre la educación física escolar y las reactualizan para la contemporaneidad. Estas proponen formas de autogestión de sí que, según Sorondo (2020), son características de las sociedades postdisciplinarias.

Las formas en que la educación física aporta a la competencia “Pensamiento crítico” son ciertamente sugestivas, por ejemplo cuando se asocia el desarrollo del pensamiento crítico a la autonomía del individuo. En esta línea, vale recuperar el señalamiento de Abramowski y Sorondo (2023) respecto a las maneras en que la Educación Emocional cooptó, entre otros, el significante “crítico” para caracterizar sus propuestas en oposición a la escuela tradicional. En este mismo movimiento se vuelve un significante vacío (Laclau citado en Abramowski y Sorondo, 2023). Otras maneras en las que se expresa el centramiento en el individuo las podemos encontrar en los aportes de la educación física al “Pensamiento creativo” donde la creación está asociada a resoluciones por trayectos individuales. Respecto a los sentidos construidos sobre la “relación y comunicación con los otros” (ANEP, 2023a, p. 320) se plantea la importancia de los aportes individuales, identificar capacidades y estrategias, expresar intereses y demandas, interactuar con los demás, en “pos de objetivos comunes” (ANEP, 2023a, p. 320).

Destacamos, según Prieto (2018), que: “si bien la educación debe mirar siempre por el bienestar del sujeto que se educa, sus fines no se reducen solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros” (p.305). Para la autora, el sujeto y la relación educativa se ven erosionados en la medida en que se deja de lado que los educandos son “seres sujetos al mundo y a los otros, que se duelen y se piensan ante el mal y sus injusticias, y se recrean y proyectan en el bien” (p.315). Es decir, al reducir lo educativo a una serie de pasos y técnicas para el control y gestión emocional -como sucede en el caso del Aprendizaje Social y Emocional- se “restringen los modos en que las emociones son expresadas y manejadas y los modos en que se les otorga sentido” (Illouz citado en Prieto, 2018, p.306). En esta línea, en los documentos analizados el foco parece estar en la construcción de soluciones a los problemas desde el desarrollo de estrategias individuales y el manejo de las emociones como formas de autorregulación para colaborar hacia objetivos que enfatizan el interés del individuo sobre lo común.

3. Posiciones docentes sobre la educación física y la educación emocional producidas en territorio

La categoría posiciones docentes permite rastrear cómo los docentes entienden y asumen su trabajo frente a situaciones de desigualdad (Vassiliades, 2013). Desde esta perspectiva se resalta la imposibilidad de una postura homogénea de los docentes en lo que refiere a su mirada sobre la familia y frente a la carencia. Lo que destaca de esta categoría analítica es la posibilidad de que distintas inscripciones sean reconocidas en un mismo sujeto y sean incluso contradictorias. Desde este lugar nos proponemos observar las trayectorias en los bordes como posibilidad de fuga a la mirada hegemónica sobre las emociones (Pineau, Serra y Southwell, 2017), postura hegemónica que encontramos estabilizada en los documentos de política educativa analizados. A su vez, reflexionar al respecto de los límites y posibilidades del trabajo en educación física y en educación emocional en el caso particular de dos escuelas de la ciudad de Montevideo. Se analizan las formas en las que los docentes tramitan los documentos de política educativa, la centralidad en la enseñanza y el aprendizaje para pensar lo educativo, el lugar que ocupan los intereses del sujeto y la herencia cultural como legado para las nuevas

generaciones. Otra dimensión de análisis la constituyen las formas que adopta el trabajo en emociones en territorio y los efectos que produce en los sujetos de la educación.

Para el área de la educación física no se observa una relación directa con el trabajo en emociones en los casos seleccionados. Aunque algunos fragmentos de entrevistas destacan cambios en la forma de conceptualizarla por lo que pasa a ocupar un lugar que se corresponde con un cierto debilitamiento del área. Consultada al respecto de estos cambios a partir de la Transformación Curricular Integral, una docente explica:

Para mí hay una deportivización de la educación física en este plan (...) una relevancia menor de la educación física (...) en el programa con la transformación curricular actual a nosotros se nos saca el área de conocimiento corporal y se nos pasa a un área un poco más de transformar a los ciudadanos en buenas personas (E4C1).

Se señala cierto vaciamiento de contenidos y pérdida de lugar en tanto parte del patrimonio cultural a ser transmitido por la escuela. Respecto al desplazamiento hacia la centralidad en el aprendizaje se describen ciertas pragmáticas que transforman la "amplitud" o "vacío" presentes en el nuevo programa en posibilidades para trabajar de manera "autónoma":

Y entre los dos ahí voy como armando, entre esta amplitud nueva y el marco con el que ya estábamos acostumbrados, que puedo generar como algo distinto (...) jugando ahí un poco con la cintura de la amplitud y que es un poco también como el espacio de autonomía, ¿no? (E5C2).

No, a mí me queda mucho más cómodo todavía, me parece que es mucho más ordenado el plan anterior, el 2008. Me parece que este, en el vacío que representa de los contenidos, queda como demasiado libre (E4C1).

Con la intención de romper los binarismos recuperamos como categoría central las "tácticas de resolución de sí" de Gago (2015) en su análisis de la "razón neoliberal"⁸. La autora realiza una topología del neoliberalismo a partir de la que propone una genealogía, en tanto cartografía política, que dé cuenta de los reenvíos y complementariedades entre las trayectorias locales y los rasgos estructurales. Según la autora, una de las ideas a desarmar es que el neoliberalismo solo compete a grandes actores políticos y económicos. En este sentido afirma que se trata de un "paisaje neoliberal" que se compone, por un lado, "desde arriba" por el impulso de organismos financieros, corporaciones y gobiernos, propio de la actual fase del capitalismo tardío en su permanente capacidad de mutación y ritmos recursivos. Pero además es necesario pensar a nivel molecular en torno a la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de libertad, cálculo y obediencia, proyectando una nueva racionalidad y afectividad que es colectiva. Creemos potente el hincapié en las "tácticas de resolución de sí", dadas por lo que la autora llama "espacio antropológico del cálculo", debido a que dan cuenta de estrategias colectivas de producción a partir de la que pueden analizarse ciertas pragmáticas de sí en torno a la idea de progreso por fuera del capital humano. A partir de la palabra de las entrevistadas, entendemos que algunos sentidos anudan en formas que trascienden los fundamentos y prescripciones de la política educativa en torno al centramiento en el individuo así como los diagnósticos deterministas dados por la "carencia" del sujeto y sus familias (Martinis, 2006).

Para mí la educación física ante todo es educación (...) yo cuando vengo acá a dar una clase de educación física, estoy construyendo ciudadanía (...) la educación física como prácticas culturales que tienen derecho a ser enseñadas en la escuela porque son parte de nuestro patrimonio y que los niños tienen derecho a conocerlas (E4C1).

Después a la hora de dar la clase o de planificar, como siempre, o sea, lo sigo pensando desde la enseñanza. Si bien este nuevo marco, este nuevo programa tiene como el foco en el aprendizaje, los criterios del logro y demás, pero como que poder pensar la enseñanza para mí es necesario (E5C2).

Respecto al contenido deporte, por ejemplo, una de las docentes señala un cierto énfasis en la selección del recorte a enseñar con miras en trascender los "propios intereses del estudiante". En términos de posiciones

docentes construye una mirada del sujeto como depositario de unas ciertas necesidades en torno a sus condiciones de vulnerabilidad estructural pero, al mismo tiempo lo ubica desde la posibilidad en tanto resalta la enseñanza como la forma de trascender aquello que ya conocen:

Y en realidad lo que yo intento es que los recortes sean significativos (...) prefiero trabajar cosas que realmente en su contexto, en su cotidianidad tengan como un significado (...) es una población que necesita mucha expresión a través del cuerpo, de decir un montón de cosas que no dicen a través de (...) Una perspectiva de práctica corporal (...) posibilidades de movimiento distintas y con otros significados a los habituales (E5C2).

Respecto a las actividades desarrolladas en las escuelas en torno a proyectos de educación emocional y por fuera del ámbito específico de la educación física sutura la idea del logro de un *ambiente saludable*, con *resultados desde lo conductual*, al trabajo del *autocontrol* y *canalizar* y *manejar* el enojo y los problemas que los niños traen desde el hogar. Todo esto coexiste con logros en torno al *convivir*, *cooperar*, *colaborar*, en una institución donde *no hay aire de violencia* (E2C1).

Gago recupera la categoría de “empresario de sí” (Foucault citado en Gago, 2015, p.35) desde una perspectiva biopolítica que indaga sobre un nuevo pliegue: los modos de dominación de esta nueva manera “libre” de gobierno. En la medida en que el neoliberalismo como racionalidad se compone también de prácticas de organización de la vida cotidiana, atravesadas por las nuevas formas de empresarialidad del sujeto, producen un campo fértil para la recepción de los Programas de Aprendizaje Social y Emocional en el sistema educativo.

Hay una identificación del contexto como disparador del trabajo en emociones: Para el trabajo con las emociones. La necesidad de los chicos. Surge de ahí. Porque a veces en lo que hemos visto es que todos los años ingresan más niños que parece que vinieran enojados con la vida (E7C2).

Y hay un interés de parte de los niños y eso nos genera un interés a nosotros también de trabajarlo porque a ellos también les ayuda a regularse. Les ayuda a entenderse, a conocerse, a conocer a los demás (E6C2).

El énfasis destacado en las entrevistas está en los buenos resultados a partir del manejo de la conducta:

En esta escuela los niños, conductualmente, tienen buenos manejos conductuales, esperables (...) capaz que sí es un mérito por el contexto en el que están, pero no se pegan, yo no sé cómo andan las demás escuelas (...) no se pegan, no se insultan, cuesta la escucha como todos los niños (E4C1).

Aunque resalta lo antedicho, la misma entrevistada señala los límites del trabajo en emociones, expresa:

El trabajo para las emociones para mí tiene que ver con un adocctrinamiento conductual (...) Sí, capaz que con el correr los años hacemos unos niños más seguros. Es un poco esto de creer que la escuela es la salvación de todo, y que la educación es la salvación de todo (E4C1).

También se resaltan ciertos recaudos respecto a aquello que surge del trabajo en emociones:

Sí, acá estuvo el emocionómetro, sí. Acá hace tres años había emocionómetros colgados en todas las clases y en el comedor. Y todos teníamos un palillo y poníamos el palillo en el emocionómetro. Nadie lo ponía en el que estaba triste. Muy rara vez (...) A mí no me gusta, para mí es como una exposición y es mentiroso. ¿Qué niño va a poner que está triste en el emocionómetro frente al resto? (E4C1).

Hay como mucho abroquelamiento y mucha coraza ante la vida y bueno y a veces como que abrir y exponer y contar y mostrar no es tan sencillo. El programa marca como actividades expresivas y expresión corporal, hay una conciencia corporal y entran como todos los contenidos que tienen que ver con identificación de emociones, representación de emociones (E5C2).

La crítica, a partir de Schaefer (citado en Abramowski, 2023, p.41), a la "romantización del afecto" señala como consecuencia el hecho de privilegiar experiencias potentes y habilitadoras que pueden ser excepcionales e inhabilitar el análisis de versiones del afecto menos notables. Además, advierte el problema de cosificar a los afectos y convertirlos en algo comunicable, teniendo en cuenta que estos son constitutivamente relacionales y situados:

Lo que tiene que ver con el adoctrinamiento conductual (...) Sí, claro. Si yo veo que el otro está enojado. De repente espero un poquito a que se le vaya el enojo, ¿no? Construir el vínculo con el otro. Los tiempos, si el otro está enojado, o si está triste, capaz que está bueno que yo me pueda acercar, si me da el espacio. Capaz que trabaja el encuentro con el otro (E4C1).

Cabría preguntarse si este *encuentro con el otro* puede referir a aquello que "emerge del encuentro" (Abramowski, 2023, p.37) o a un "sujeto en relación con el mundo" (Prieto, 2018, p.305). O si únicamente representa formas de autorregulación o *adoctrinamiento conductual* frente a un otro.

Sacaban de una bolsa una emoción, una tarjeta, y tenían que representar una rutina o una situación de la vida diaria que le debía generar esa emoción (...) el duelo de una abuela hasta la representación específica de la pérdida de un familiar en un acto violento (...) también tenemos que tener como las herramientas para sostener eso. Eso que surge y la cuestión de que quiénes somos nosotros para hacerle revivir y si tenemos las herramientas para hacerle revivir (...) cómo contenés al resto. Hay que tener mucho cuidado con el trabajo de las emociones. Emoción no es meter el dedo en la llaga y que el niño vuelva a revivir una situación trágica que le pasó (E4C1).

Contar y mostrarme y abrir a la posibilidad de mostrar lo que me pasa no es fácil. Está salado porque aparte abrir como una puerta también es como tremenda responsabilidad saber hasta cuándo puedo abrir y hasta cuándo me puedo meter y después qué hago con lo que generé, ¿no? (...) termina la clase y me fui y dejé todo revuelto y ahora qué pasa con ese niño, esa niña (E5C2).

Respecto a aquello que emerge se muestran experiencias en las que las docentes ponen en cuestión este énfasis en expresar, exponer y representar emociones. Las experiencias relatadas trascienden el encuentro puntual y la mirada puesta en la identificación de cómo me siento y cómo regulo ese sentir. Desde estas posiciones docentes el mayor cuestionamiento se ubica en cómo sostener aquello que surge del encuentro y desborda las formas de autorregulación sin contar con una formación específica para estos temas.

4. Consideraciones finales

La educación física es reconocida como un área que, producto de la actual Transformación Curricular Integral, pierde parte de su reconocimiento en tanto herencia cultural. Al mismo tiempo reafirma aún más los sentidos de la producción de un sujeto "saludable" (más allá de lo anátomo-fisiológico). Esto parece vincularse directamente al auge de la educación emocional. Sin embargo, no se traduce linealmente en las prácticas, siquiera para el caso de escuelas que despliegan proyectos de educación emocional.

En las posiciones docentes como en los documentos analizados hay un énfasis otorgado al logro de un buen clima escolar y al manejo de las emociones en formas caracterizadas como de autocontrol a partir de la incorporación de la educación emocional. Sostenemos que el problema principal estriba en la codificación, encasillamiento y encuadre de las emociones, asunto que es siempre relacional y situado. Los efectos producidos en territorio desbordan en algunos momentos los sentidos utilitarios presentes en los documentos de política educativa y se plantea la falta de herramientas para sostener aquello que "surge" del encuentro con el otro.

A partir de las posiciones docentes construidas, otras tramas discursivas permean los sentidos en torno a la educación física y educación emocional en el trabajo en territorio: se recupera la enseñanza y la transmisión de la herencia cultural como tarea central de la escuela al tiempo que se señalan los límites a la representación de

las emociones, se ve al encuentro con el otro como un lugar abierto a la inestabilidad y se señalan ciertos márgenes de autonomía incluso en el marco de los actuales cambios programáticos.

PREVIEW VERSION

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (comps.) *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial: El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes*, (10), pp. 9-17. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>.
- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En Perla, Z. y Minnicelli, M. (Coords.) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco*, 1(34), pp. 31-47. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A., y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), pp. 161-178. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Andriolo, F. y Conde, S. (2024). Sentidos hegemónicos en torno a la Educación Emocional en la política educativa uruguaya. En Falkin, C., Liberman, B. y Sánchez, C. (coords.) *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 113-138). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Andriolo, F., Liberman, B. y Páez, S. (2024). Apuntes sobre las formas de producción de subjetividad en el marco de la educación socioemocional. En Falkin, C., Liberman, B. y Sánchez, C. (coords.) *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 59-74). Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E. (2020). Curricular design for competencies in basic education in Uruguay: Positions and current debates (2008–2019). *Comparative Education*, 57(1), pp. 1-16. DOI: 10.1080/03050068.2020.1845061.
- Buenfil, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez García, M.A. (coord.) *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo*. Montevideo, Uruguay: FENAPES.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dogliotti Moro, P. y Estela, N. (2025). Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024). *Espacios en Blanco*, 2(35), pp. 179–195. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-439>
- Dogliotti, P. y Páez, S. (2024). La educación física en las políticas educativas de las últimas décadas en Uruguay: Continuidades y rupturas entre lo progresista y lo conservador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(12), pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8267>
- Dogliotti, P., Estela, N., Páez, S., y Piñón, F. (2024). Los discursos en torno a las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas actuales en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, e31340, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.31340>

- Gago, V. (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Gluz, N., Caride, L. y Malvicino, M. (2025). La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina. (2025). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), pp. 196-230. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.2.007>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Magalhaes da Silva, M. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-Line*, 22, e022013, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum* (20), pp. 22-33. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf
- Núñez, V. (2005). Participación y Educación Social. En *XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales*. Montevideo, Uruguay.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25649>.
- Páez, S. (2024). *Sentidos en disputa detrás de la universalización de la educación física en la escuela en Uruguay entre 2005 y 2009*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Plural.
- Palacio Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V., y Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivos de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisas*, 53, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Pineau, P., Serra, M. S. y Southwell, M. (Ed.) (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), pp. 303-320. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), pp. 107-117.
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), pp. 9-32. DOI: 10.15366/rep2020.5.2.001
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 10(20), pp. 1-28. Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/348>.

Fuentes

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo. Tomo 1*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2022). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2023a). *Educación Básica Integrada (EBI) Programas 1er ciclo Tramo 1 - Niveles 3, 4 y 5 años. Tramo 2 - Grados 1º y 2º*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilacio%CC%81n%20Programas%201er%20Ciclo%20final.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2023b). *Educación Básica Integrada (EBI) Programas 3er ciclo Tramo 5 - Grados 7º y 8º. Tramo 6 - Grado 9*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%203er%20Ciclo%20-%202024.pdf>
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Paris, Francia: UNESCO, Institute for Statistics. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>

Notas

- 1 Tomamos aquí la noción de formación discursiva a partir de la perspectiva de Foucault (en Laclau y Mouffe, 2015, p.143) con centro en la idea de regularidad en la dispersión, en las que algunos elementos suturan articuladamente pero nunca desde la lógica de la totalidad, ni son expresión de un principio subyacente o esencialismo.
- 2 Las entrevistas fueron realizadas en dos escuelas públicas que desarrollan proyectos en Educación Emocional como parte de sus proyectos de centro o ejes de trabajo y están ubicadas en un territorio de alta vulnerabilidad social y económica. Sobre las siglas para referir a los fragmentos de entrevistas: "C1" refiere al Centro educativo 1 y "C2" refiere al Centro educativo 2. Por otra parte, "E" refiere a la persona entrevistada y a continuación un número asignado para cada entrevista realizada en ese centro.
- 3 Referimos aquí al ciclo progresista liderado por el partido de centro-izquierda Frente Amplio de 2005 a 2019.
- 4 "En el ámbito de la Teoría de la Educación británica, se inició hace unos años una línea de crítica pedagógica a partir de las propuestas incluidas bajo el paraguas del Social and Emotional Learning (SEL). Tomando como marco la conceptualización de las actuales sociedades occidentales como culturas caracterizadas por la primacía de lo terapéutico (Furedi, 2004; Illouz 2010, 2014), estos análisis apuntan a la normatividad contenida en las teorías psicológicas, que hacen hincapié en el bienestar individual y la vida saludable, postulándolos como fines principales de los individuos (Ecclestone, 2009b; Suissa, 2008, 2012)" (Prieto, 2018, p.305).
- 5 Ver: Gluz, Caride y Malvicino, 2025; Abramowski, 2023, 2020, 2018 y 2017; Abramowski y Sorondo, 2023; Sorondo, 2020; Pineau, Serra y Southwell, 2017; Nobile, 2017 -para el caso argentino-; Palacio Díaz, Dufraix Tapia, Sisto Campos y Ramírez Casas del Valle, 2023 -para el caso chileno-; Magalhaes, 2022 -para el caso brasilero- y Dogliotti y Estela, 2025, Andriolo y Conde, 2024, Andriolo, Liberman y Páez, 2024 -para el caso uruguayo-.
- 6 Los demás espacios que forman parte de las alfabetizaciones fundamentales son: Espacio Científico-Matemático; Espacio de Comunicación; Espacio Ciencias Sociales y Humanidades; Espacio Creativo-Artístico.
- 7 Cabría en este sentido indagar desde una perspectiva historiográfica qué de estos componentes ya estaban presentes en la higiene moral y física de la educación física de inicios del S. XX.
- 8 Excede los límites de este texto analizar las incompatibilidades entre esta postura teórica y el Análisis Político de Discurso. Para tal fin, ver Sztulwark (2020).