

Problematización del carácter ideológico de la educación física escolar como equivalente a salud

PAEZ ALONSO, Silvina Páez / Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. - spaezalonso@hotmail.com

Eje 7. EDUCACIÓN, ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

» *Palabras clave: educación física, escuela, salud, universalización, equivalencia.*

» **Resumen**

Esta ponencia se enmarca en el trabajo de tesis, cuyo propósito es recuperar los sentidos construidos sobre la educación física escolar en Uruguay en el período 2005 a 2009, contexto de declaración de su obligatoriedad para la enseñanza primaria a partir de la ley de 2007. Ello supuso analizar documentos de política educativa producidos en el período pero, también, recuperar las voces de quienes estuvieron implicados en tal iniciativa y en los primeros pasos de su concreción. ¿Cuáles son las finalidades que se le atribuyen a la educación física como disciplina escolar?; ¿de qué formas es objeto de lucha por sus significaciones?; ¿qué legitima la obligatoriedad de la educación física en las escuelas?

Este texto se propone poner en relación algunas de las lógicas y conceptos del Análisis Político de Discurso con este tema particular, rastrear las construcciones de sentido sin pretender hallar unidades discursivas carentes de contradicción sino, precisamente, establecer posibles tajos en los discursos hegemónicos.

A partir de lo analizado, algunos sentidos con pretensión de homogeneizar el campo discursivo se derivan de una relación aporética entre educación física y salud. Entonces, el trabajo ha implicado problematizar esta operación ideológica.

Al interior de las escuelas, algunas lógicas sociales interpelan las actividades de educación física y, por tanto, las modifican y resignifican. En esta línea, la educación física es puesta en un marco más amplio de políticas educativas del primer gobierno de izquierda.

En las entrevistas se entrevén formas menos instituidas de conceptualizar la educación física escolar, vinculada a la tarea pedagógica y no tanto con relación a otros fines en los que la educación física es subsidiaria. Qué es educación física escolar es permanentemente construido y subvertido y es allí donde se puede ir tras las otras variadas caras de la pura sujeción.

› **Presentación**

Esta ponencia se enmarca en el proceso de elaboración de la tesis de maestría en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación -Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República- titulada: “Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009”. Este trabajo analiza los procesos de inclusión y exclusión en las significaciones sobre educación física escolar en el marco de la aprobación de su obligatoriedad para la enseñanza primaria en Uruguay. Retomaré algunas discusiones en el contexto de concreción de la ley N° 18.213¹ de noviembre de 2007. Algunas de las preguntas que guían este proceso son: ¿cuáles son las finalidades que se le atribuyen a la educación física como disciplina escolar?, ¿cuáles son las construcciones de sentido en torno al significante “educación física”?, ¿de qué formas este significante es objeto de lucha por sus significaciones? y ¿qué legitima la obligatoriedad de la EF en la escuela?

En este caso, son objeto de análisis diferentes tipos de documentos textuales: discusiones parlamentarias², el Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE) de 2006³, el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2009) y textos de entrevistas. Desde un abordaje cualitativo, se diseñaron pautas de entrevistas semi-estructuradas a nueve informantes. Los informantes calificados son actores vinculados al pasaje de la EF escolar del ámbito de Infamilia⁴ al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP⁵), a la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Deporte y Juventud que también enviaba docentes a las escuelas y otros vinculados específicamente al establecimiento de la educación

¹ Texto de Ley: “Artículo único. Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes>

² Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes>

³ Ídem.

⁴ El Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en riesgo, dependió hasta 2005 de la Secretaría de Presidencia de la República con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y, luego, se trasladó al nuevo Ministerio Desarrollo Social. El CEP se constituyó como Unidad Ejecutora del Subcomponente 1.2. Modelo Integral para niños de 4 a 12 años y sus familias, cuya línea de acción era el fomento de la integración, socialización y recreación de niños en edad escolar, entre otros, a través del acceso a diversas actividades vinculadas a la recreación y al deporte a niños de sectores desfavorecidos.

⁵ Consejo de Educación Primaria (CEP) hasta 2008.

física exclusivamente en el CEIP, instancias en las cuales se definen los principales lineamientos que tendría la educación física escolar en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública. Estos son, por tanto, autoridades, coordinadores, asesores y técnicos de estos organismos, docentes de educación física y primeros Coordinadores de educación física, e integrantes de la Comisión para la elaboración del programa para el Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008. Estos se referenciarán por número de entrevistado y el carácter de su cargo para el período seleccionado. Además, una serie de indagaciones preliminares sobre la temática serán insumo para el presente texto.

Se propone poner en relación algunas de las lógicas y conceptos del Análisis Político de Discurso con este tema particular. La propuesta es rastrear las equivalencias y articulaciones que hegemonizan el campo disciplinar pero, se hará énfasis en indagar sobre los antagonismos y efectos de frontera, así como los elementos fragmentarios, en disputa y en constante redefinición al significar a la educación física escolar. Conocer, analizar, desentrañar o desarticular los discursos sobre educación física exteriores al campo y ponerlos en relación con los discursos propios cobra valor para pensar una verdadera inmersión de la educación física en el sistema educativo público.

› ***La lógica de la equivalencia en las disputas por las significaciones sobre educación física***

A partir del relevamiento de diferentes antecedentes en la temática, se muestra que los principales argumentos contruidos para legitimar la educación física escolar tienen un carácter fundamentalmente lineal. Estos últimos presentan a la educación física como cuestión de salud e higiene pública que además posee diferentes utilidades sociales y, por tanto, es preocupación del Estado.

Cuando se ha justificado el trabajo corporal dentro del sistema educativo o en ámbitos no formales, se lo ha hecho desde la perspectiva de la eficiencia del organismo en el mundo del trabajo o, en otros casos, como llamado moral a la práctica del deporte y la actividad física en tanto redentores de vicios sociales (Rodríguez Giménez, 2006, p. 124).

Específicamente, en el marco de la discusión sobre la obligatoriedad de la educación física para las escuelas primarias, se reafirma esta perspectiva que parece hegemonizar el campo.

A más de una centuria de la Promulgación de la necesidad de la educación física como “elementos necesarios para la conservación de la salud y la vida” (Varela, 1876, apud Blanco, 1958, p. 311), se vuelven a reafirmar los mismos principios higienistas y en cierta medida eugenésicos al expresarse en el proyecto: “como se es reconocido, tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la Educación Física en la escuela pública” (POEFE, 2006, p. 6) (Dogliotti, 2012, p. 3).

Es una cuestión de Estado: gobernar el cuerpo de los niños, ejercitarlos, mantenerlos sanos, forjar su voluntad, obligarlos a la actividad física es una preocupación manifiesta por parte del Poder Ejecutivo y de senadores y diputados de distintos partidos políticos. Como se afirma en el informe de la Comisión de Educación y Cultura, la “propuesta apunta principalmente al término de la integralidad del sujeto, en la que ningún aspecto del ser humano quede librado al azar” (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, diciembre de 2006). Si la mente será educada intelectualmente, el cuerpo también será educado y gobernado, para que nada quede librado al azar y todo pueda ser debidamente controlado. La visión típica de la educación y la enseñanza como instancia de gobierno total de los individuos se despliega sobre ese resto que la enseñanza primaria tenía relegado: el cuerpo (Rodríguez Giménez, 2013, p. 111).

La educación física se legitimaría desde argumentos que provienen exteriores a su propio campo, al servicio de otros fines.

Las legitimaciones heterónomas son [...] de carácter instrumentalista (al servicio de la salud, de generar hábitos higiénicos, de desarrollar sentimientos cívicos, etc.) y funcionalista (garantizando la funcionalidad del sistema, ayudando a prevenir disfuncionalidades y conflictos) (Torrón y otros, 2010, p. 9).

Se aprecia en las argumentaciones parlamentarias sobre el tema la sedimentación de ciertas nociones de sentido común sobre la educación física y la institución escolar. A lo largo de las transcripciones se reiteran argumentos higienistas, moralizantes, así como con relación al hábito de trabajo, en su carácter democratizador e integrador. Otros argumentos ponen el foco en la educación integral para el desarrollo del cuerpo, la mente, los sentimientos y el carácter.

La educación física se legitima por evidencias del sentido común que se presentan de manera no problemática y natural para todos, excepto para el propio campo. Una crítica teórica, en principio, parece ser la vía para romper con algunas de estas cadenas que suman unos razonamientos a otros. Para Buenfil (2006) el uso de la teoría permite tener un referencia conceptual que se aparte de las nociones de sentido común en la temática, es decir, permite interrogar o problematizar aquello que se muestra como inmediato. Admite la sospecha sistemática que permita 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. En la universalización de la educación física, ¿qué quedó dentro y qué quedó fuera? Este texto se propone un ejercicio de aproximación a ello e implica rastrear las huellas del referente empírico y, además, un ejercicio de intertextualidad (Laclau, 1991) que ponga en relación la empiria con la teoría. Cabe preguntarse, ¿por qué si la universalización de la educación física es una preocupación que aparece ya en 1911 recién se alcanza en 2007? La pregunta al respecto de las condiciones de posibilidad para que esto suceda supone pensar en el carácter contingente de la historia. La ley se encuentra en el marco del primer gobierno del Frente Amplio que propone una extensa agenda de derechos, período en el que Presidente de la República (que aparece a priori como una figura de relevancia en este asunto) es médico de profesión y en el que se suman diferentes actores dentro del CEIP que, según lo informado en diversas entrevistas, son base fundamental para la apuesta a la universalización.

Por otra parte, según lo manifestado por un entrevistado vinculado a la Dirección Nacional de Deporte (DINADE - Ministerio de Turismo y Deporte), la Exposición de Motivos que fundamenta el Proyecto de Ley -a partir del que este proyecto se discute- contiene los argumentos que debieron ser colocados allí por parte de la DINADE con el objetivo de lograr convencimiento de las demás autoridades de gobierno:

Este resumen histórico fue redactado teniendo en cuenta que el receptor de la Exposición de Motivos eran los legisladores y no académicos. Personas que de repente son empresarios, funcionarios bancarios, profesionales, trabajadores, estudiantes universitarios, etc. Entonces, tenía que llegarle con algo que ellos conocieran (Entrevistado 2, asesor de la DINADE, redactor de la exposición de motivos del proyecto de ley).

En las discusiones parlamentarias se referencian datos estadísticos que se desprenden objetivamente de la Encuesta sobre hábitos deportivos para Uruguay de 2005 (del Instituto Nacional de Estadística); la introducción de estos puede pensarse como vinculada a la validez y prestigio que posee este tipo de conocimiento como dato transparente de la realidad. Para el caso en cuestión, se propone la idea de formación de ciudadanía para sectores vulnerables de la población en función del mejoramiento en el acceso a la práctica deportiva. Así, se significa equivalencialmente educación física a deporte. Paradójicamente, la universalización de la educación física se pone en juego con cierta apuesta a la focalización. Se vuelve más que interesante interrogar y profundizar en futuros trabajos sobre esta tensión entre focalización (heredera de su anterior asiento en el Ministerio de Desarrollo Social) y universalización (dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria). Al mismo tiempo, problematizar cómo ambas nociones son objeto de disputa política y de qué manera se conceptualiza esta apuesta a la “universalización”.

Asimismo, estas argumentaciones plantean otra serie de equivalencias que articulan diferentes elementos en torno a las disputas por las significaciones sobre educación física que es preciso destacar. Al volver sobre los antecedentes en la temática y con relación a las justificaciones sobre la declaración de obligatoriedad de la educación física, algunos autores explicitan: “Tabaré Vázquez no necesita convencer a nadie con su discurso, éste ya está legitimado, el deber ser de la educación física [...] ya está dado. La «opinión pública» ya lo sabe: «el deporte es salud»” (Torrón y otros, 2010, p. 10). Podemos ver que el soporte en el saber estadístico, médico, se muestra como un saber ya legitimado. A partir de este planteo, podemos decir que la articulación de diversos sentidos respecto al significante salud produce anudamientos basados en su pretensión de neutralidad: se presenta como aparentemente innegable que la educación física es una práctica relevante socialmente en tanto saludable, es así que un particular deviene

en universal difícilmente desmontable⁶. En este caso, ¿es salud un significativo vacío que aglutina múltiples representaciones? “Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado –es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996, p. 75). Dentro de la expresión *la educación física como saludable*, pueden anularse las diferencias que representan variadas significaciones tales como: modificaciones orgánicas y fisiológicas producidas como efecto de la realización de actividad física; resultados moralmente positivos en tanto el deporte es normativamente bueno; formación del carácter y docilidad que corresponden al esfuerzo físico o al subsumir la personalidad individual al *team*, atención a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social a partir de la participación en actividades formalizadas de mayor interés, entre otras posibles.

Entonces, higiene física e higiene moral se vinculan de manera natural y se fija una idea sobre lo educativo que se presenta como aproblemática. La salud aparece como corolario de otros fines, como parte de un proyecto educativo sin fallas, donde un cierto *neohigienismo* actual (Rodríguez Giménez, 2013 y Núñez, 2005) deviene necesariamente en el mejoramiento de ciertos resultados educativos y sociales. Esta visión de lo educativo puede analizarse en términos de Laclau (1993)⁷ como ideología, donde aparece la voluntad de totalidad de un discurso totalizante que no reconoce el carácter precario de toda positividad. “Lo ideológico consistiría en aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a sí misma sobre la base del cierre, de la fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de las diferencias” (Laclau, 1993, p. 106). Esta perspectiva se aleja de aquellas nociones que adjudican cualquier significado peyorativo a este carácter ideológico ya que sin este lo social estaría inmerso en el puro sinsentido. Pero, debe reconocerse que aún más ideológica sería una lectura que únicamente indague sobre la superficie de estas discursividades.

› ***Construcción de la educación física como “cosa escolar”***

⁶ Se vuelve fundamental considerar que desde el Análisis Político de Discurso (Laclau, 2015) no podríamos referir a una totalidad discursiva cerrada y totalmente suturada, entonces, de lo antedicho no debiera trasuntarse una fijación absoluta de sentido. Sí hay intentos de totalización del campo discursivo cuya precariedad está dada por la permanente interpenetración de sentidos en disputa. Estos elementos se desarrollan más adelante en el presente texto.

⁷ Buenfil (1993) realiza un recorrido teórico en el que actualiza esta conceptualización de ideología específicamente para el campo de la educación. La educación también aparece como una “...formación discursiva específica que [...] [tiende a] autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado” (Buenfil, 1993, p. 6).

En opinión de algunos informantes, en Primaria se daba un otro proceso en paralelo a la redacción y aprobación de la ley, se estaba construyendo una educación física como “cosa escolar”, que buscaba dismantelar una educación física históricamente legitimada (según estos entrevistados, históricamente vinculada principalmente a la formación corporal, al rendimiento y a la detección de talentos). Aparecen otros sentidos que desbordan aquellas totalidades encapsuladas. Según los profesores que trabajaban en el Programa Infamilia, había lógicas sociales que permanentemente interpelaban las actividades de educación física y por tanto modificaba la educación física en la escuela.

Pero creo que todo el proceso de búsqueda de una nueva educación física tiene que ver con eso, con estar metidos en una escuela, en zonas de contexto [...] Entonces, las lógicas sociales se te metían, no había forma de separarlas, creo que la resignificación del deporte, el juego como eje central, todo eso tiene que ver con... ta, vos no podías ir a plantear ejercicios de pases de hándbol, lanzamiento... Entonces ahí se cruzó muchísimo (Entrevistado 4, Profesor de educación física, Coordinador de educación física a partir de 2009).

Además, al ingresar a la órbita del CEP en 2005, la educación física es puesta en un marco más amplio de política educativa, puesta a funcionar bajo la Coordinación Técnica de Infamilia-CEP⁸ junto al Programa Maestros Comunitarios, programa que discute la forma tradicional de hacer escuela.

...la educación física tenía un aspecto muy lateral en la escuela, desde las formas de contratación y hasta cuán cercano estaba el profesor de educación física del colectivo docente de la institución. Yo creo que hubo, con el programa, esta voluntad deliberada de incorporar como parte del colectivo docente al profesor de educación física. Como un actor más, junto con maestros comunitarios, que ayudaban a pensar lo que ocurría en la escuela desde otro lugar diferente. Yo creo que esto de alguna manera se instaló más que... y creo que hubo una política deliberada de desarmar el aula porque en realidad... o de pensar lo educativo más allá del aula, que hermanaba maestros comunitarios con el profesor de educación física (Entrevistado 6, Técnico en la Coordinación Técnica de Infamilia-CEP).

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 homogenizar el campo discursivo en tanto mecanismo que atañe a la salud de la población y en sus derivadas equivalencias.

Las significaciones reconstruidas a partir de los textos de entrevista dan cuenta de que no es posible una fijación absoluta de sentido de una vez y para siempre. Lo contingente también irrumpe en la

⁸ La Coordinación Técnica de Infamilia que actuaba desde 2003 en el CEP, redirecciona sus cometidos en 2005. El trabajo de esta coordinación dentro de Primaria (Coordinación Técnica Infamilia-CEP) se concentra en el Programa Maestros Comunitarios así como en la implementación de la Educación física en el CEP. Como marco de referencia se utiliza el programa de Educación física Escolar aprobado por CODICEN en 2005.

construcción de aquello que legitima a la educación física escolar dentro de Primaria. Laclau y Mouffe (2015) advierten que la articulación implica renunciar a la concepción de sociedad como totalidad coherente y cerrada. De esta manera, uno de los puntos centrales es que la articulación es una relación contingente y a la vez necesaria. La necesidad está dada porque lo social debe constituir algún sentido (incluso para hacer posible la subversión de tal sentido) pero al mismo tiempo esa identificación de elementos en momentos es contingente y no suturada, abierta a la negatividad (negatividad necesariamente constitutiva de lo social). Como plantea Buenfil (2011), el vínculo entre necesidad y contingencia no es pasible de resolución y muestra la tensión irresoluble de lo social.

La necesidad de fijaciones parciales de sentido solo aparece como limitación parcial del campo de la diferencia y, por lo tanto, resulta imposible constituir un sentido efectivamente totalizador. Esta idea de fijación parcial de sentido es potente para pensar a la educación física reducida a salud, equivalente a la pura gestión de lo orgánico y al gobierno de las poblaciones en tanto tratamiento de los sujetos peligrosos.

Entonces, si bien lo social no es totalmente posible tampoco es totalmente imposible. Allí las lógicas hegemónicas vienen a ser un intento por universalizar el campo de las diferencias. Se entiende relevante poner el foco del análisis en la deconstrucción de aquellas discursividades (en tanto materialidades; no remite a meros fenómenos lingüísticos sino a instituciones, rituales y prácticas de diverso orden) con pretensión de naturaleza sobre los fines de la educación física en tanto disciplina escolar y, además, dentro del marco de una determinada concepción de educación que se asienta en la armonización social a partir del trabajo sobre ciertas carencias. Supone problematizar al significante *salud* como constituyendo uno de los puntos nodales en torno al que las diferentes formaciones discursivas sobre educación física son fijadas; momento en el que ciertos significantes privilegiados fijan el sentido de la cadena significativa (Laclau y Mouffe, 2015, p. 152).

A pesar de estas concentraciones parciales de poder, la apertura de lo social es precondition de toda práctica hegemónica. “Si la sociedad no es suturada por ninguna lógica unitaria y positiva, tampoco nuestro conocimiento de ella puede suministrar esa lógica. Un enfoque «científico» que intentara determinar la «esencia» de lo social sería, en realidad, la primera de las utopías” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 187). La sociedad no es posible. En educación también es preciso dismantelar la idea de que algún proyecto pueda fundar necesariamente qué es o debiera ser lo educativo y qué no lo es (Buenfil, 1993). Claramente, una absolutización de la noción de salud (en su más amplio sentido) al momento de reconstruir las significaciones en disputa sobre la educación física escolar tampoco es posible.

La articulación implica la noción de un *nosotros* y al mismo tiempo el antagonismo implica una *frontera*, que para esta perspectiva es política.

...para hablar de hegemonía, no es suficiente el momento articulador; es preciso, además, que la articulación se verifique a través de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas. Es decir, que la hegemonía se constituye en un campo surcado por antagonismos y supone, por tanto, fenómenos de equivalencia y efectos de frontera (Laclau y Mouffe, 2015, p. 179).

La articulación tiene como condición la diferencia, no la mera diferencia sino la negación recíproca. En esta relación nos constituimos como antagonista o equivalente. Al interior del propio campo discursivo se construyen posiciones que intentan permanentemente subvertir las equivalencias construidas.

La educación física escolar es construida por los entrevistados como un elemento en disputa. Estas construcciones marcan posiciones diferenciales en torno a las que se articulan unos actores u otros. Para estos, es algo a construir dentro de la institución y objeto de disputa por su significación. Podríamos decir que en el marco de diferentes construcciones discursivas sobre la educación física escolar, se constituyen distintas posiciones de sujeto que se conforman también por la visión de un antagonista.

En varias entrevistas se habla de un grupo de profesores que era identificado por algunos como “los profes de primaria”, que se reunían en ADEMU (Asociación de Maestros del Uruguay) y tuvieron voz en la construcción y pienso de la educación física en la escuela, fueron consultados en varias instancias por las direcciones técnicas y autoridades de Primaria y considerados como un “grupo impulsor”. Para una de las coordinadoras del Programa Infamilia-CEP fue una “experiencia sobre la base de profesores de educación física no visibilizados que en su hacer tenían esa idea del lugar de la educación física en lo educativo” (Entrevistada 1, Coordinadora Técnica Infamilia-CEP). Este mencionado grupo de docentes que venían trabajando en las llamadas Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico es diferenciado en diversas entrevistas de otro grupo de docentes que trabajaban en las escuelas provenientes del Ministerio de Turismo y Deporte. Desde ambos lados, hay permanentemente una construcción de un “nosotros” y un “ellos”. Estas disputas también se materializaron en las discusiones para la conformación de la comisión para la redacción del Área de Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria y en la propia redacción de este.

En las entrevistas es una idea fuerza el hecho de que la educación física debió resignificarse para ingresar a la escuela. El ingreso del circo y de las actividades expresivas tuvo que ver según diversos actores con una nueva mirada de educación física al interior de Primaria. Según algunos de ellos, su inclusión en el programa (CEIP, 2009) fue producto de algo que ya se daba en las prácticas de educación física de varios profesores:

...a veces era como que la necesidad te obligaba a buscar algunos cambios en la educación física de pronto más tradicional porque si no, estaba muy difícil. Entonces, creo que todo eso le pasó a todo el mundo. Con diferencias en Artigas, en Río Negro... pero, sí se sabía que no podés ir a dar abdominales, dorsales, saltos en extensión a contarles cuántos hacían en 30 segundos y a partir de ahí decir si estás bien o estás mal, eso no, no podía ser esa la educación física. Y la del fútbol, el picadito, no te caminaba, te caminaban por arriba los gurises. Entonces, bueno, había que hacer algo y a partir de ese algo es que empezó creo yo

esta historia. Gente más inteligente que yo, obviamente, de repente ya tenía cabeza sobre otra educación física. (Entrevistado 4, Profesor de educación física, Coordinador de educación física a partir de 2009).

La constante redefinición de los elementos da cuenta de la lógica de la sobredeterminación, por la que no es posible tampoco la esencia de los elementos dispersos. Es decir, las identidades de unos elementos son subvertidas por la presencia de unos elementos en otros.

Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos – lo que implica la constante redefinición de estos últimos- es lo que constituye el terreno que nos permite definir una práctica hegemónica (Laclau y Mouffe, 2015, p. 179).

Es decir, educación física es prácticas corporales heredadas culturalmente, es educación pero a la vez es salud, es desarrollo de la motricidad y al mismo tiempo es normalización y seguridad de la población. Sin embargo no es igual a una múltiple causalidad sino que todas estas significaciones están en disputa y se interpenetran unas otras, son construidas en tanto opuestas a otras significaciones. Son significaciones que se materializan en documentos oficiales, en los textos de entrevistas, en declaraciones, decisiones y acciones de diferentes actores que participaron del proceso. “...en términos derridianos, la presencia de algo tiene siempre las huellas de algo distinto que está ausente” (Laclau y Mouffe, 1993, p. 124). Un proceso de deconstrucción de estas sobredeterminaciones permite dar cuenta de cómo unas formaciones desplazan a las otras, en vínculo con el carácter de indecidibilidad de lo social y fijan, en diferentes momentos, lo educativo a distintas formaciones discursivas. Esto ofrece una alternativa a la explicación binomial al tiempo que pone el foco en lo ambivalente e indecible (Buenfil, 2011, p. 39). Así, en el intento de buscar los motivos de la universalización de la educación física en la enseñanza primaria, podría referirse a una causalidad múltiple y móvil en la que se produce una interpenetración de sentidos.

› **Consideraciones finales**

La reconstrucción de las huellas del pasado para la comprensión de las significaciones sobre educación física hoy implicará una interrogación del pasado desde la perspectiva del presente; modo de construcción de la historia desde una perspectiva no cronológica ni teleológica (Laclau y Mouffe, 1993, p. 137). Es decir, las preguntas que se le hacen a la educación física de inicios del siglo XX, en el marco del papel preponderante de la educación en tanto civilizatoria para aquel Uruguay modernizador, provienen también de la perspectiva de educación física que hoy circula y se hace presente en diferentes textualidades y materialidades.

Se vuelve necesaria la reconstrucción de esta historia reciente sobre la educación física escolar en sus formas hegemónicas pero mucho más en sus posibilidades, aperturas, fisuras. Sólo recuperando y

explicitando esas formas menos instituidas de conceptualizar la educación física escolar (vinculada a la tarea pedagógica -necesaria y contingente- y no tanto con relación a otros fines en los que la educación física aparece como subsidiaria) es que es posible revalorizar la educación física escolar como derecho de todos los niños. En ello, la ley de obligatoriedad es solo un paso en un proceso de largo aliento al interior de Primaria. Desde esta perspectiva teórica se prioriza el entendimiento de que *qué es educación física escolar* es algo que es permanentemente construido y subvertido y es allí donde es posible buscar las otras variadas caras de la pura sujeción.

Bibliografía

Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de Discurso y Educación* (pp. 1-25). México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

_____ (1998). *Imágenes de una trayectoria*. En E. Laclau, Ch. Mouffe, J. Torfing, S. Zizek, y R. N. Buenfil, (coords.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 11-27). México: Plaza y Valdés.

_____ (2006). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. En M. A. Jiménez García, *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). México: Plaza y Valdés.

_____ (2011). *Consideraciones teóricas sobre la investigación desde el análisis político de discurso*. En R. N. Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* (pp.34-43). Alemania: Editorial Académica Española.

CEIP (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008*. Montevideo: Rosgal.

Dogliotti, P. (2012). *Una mirada sobre los discursos que atraviesan a las políticas de educación física escolar en el Uruguay (2006 - 2011)*. VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2012, Rio Grande. p. 1-15. En línea: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/downloadSuppFile/4030/3991>> (Consulta: 21-08-2017).

Laclau, E. (1993). *La imposibilidad de la sociedad*. En E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo* (pp. 103-106). Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1991). *Intellectual Strategies; Memorandum to PhD Students in the IDA Programme*, Essex University. En línea: <<https://thatsnotit.wordpress.com/library/ernesto-laclau-phd-thesis-recommendations/>> (Consulta: 23-10-2017).

_____ (1996). *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?* En E. Laclau, *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2015 [1987]). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1993). *Posmarxismo sin pedido de disculpas*. En E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo* (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.

Núñez, V. (2005). *Participación y Educación Social*. Ponencia presentada en el contexto del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, noviembre, 2005. En línea: <<http://centrodedocumentos.blogspot.com/2006/03/pedagogia-educacion-social.html>> (Consulta: 10-08-2018).

Rodríguez Giménez, R. (2006). *La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza*. En P. Martinis y P. Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 123 – 140). Buenos Aires: Del Estante.

_____ (2013). *Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n°62, 2013. (pp. 107-117). En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371880>> (Consulta: 10-04-2017).

Torrón, A., Ruegger, C. y Rodríguez, C. (2010). *Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar*. *Páginas de Educación*. Revista electrónica. Montevideo. Vol. 3, número 1. En línea: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662>> (Consulta: 10-08-2017).