

# Educación física es salud: un sintagma en crisis

Agustina Craviotto Corbellini <sup>1</sup> 

## Artículo de investigación



<sup>1</sup> Universidad de la República (Uy)  
[agustinacraviotto.isef@gmail.com](mailto:agustinacraviotto.isef@gmail.com) 

Recibido: 18/08/2022  
Revisado: 26/09/2022  
Aprobado: 27/02/2023  
Publicado: 02/05/2023

## Resumen

Partimos de la crisis como representación o imaginario de la educación para revisar el lugar de la educación física en ésta, como parte del sistema educativo en Uruguay. Proponemos retomar los principales argumentos que sostienen la crisis como realidad y algunas medidas propuestas, conservadoras y progresistas, para cuestionar si el campo de la educación física acompaña o no estos discursos, una vez reconocida la crisis como la imposibilidad de hacer frente a las necesidades contemporáneas, llámense por ejemplo mercado-técnicas. Mientras que el amplio campo de la educación rechaza cualquier vínculo con la tradición, alguna vez defendida con orgullo, la educación física, que parece no escuchar el estruendo de la crisis, encuentra actores que defienden una “educación física de antes”. En este marco de crisis y crítica, proponemos retomar el sintagma “educación física es salud”, como un insumo más para revisar este asunto, siendo este uno de los argumentos que sostienen la obligatoriedad de la práctica en una escuela en crisis.

**Palabras clave:** educación, crisis, política, educación física, salud

# Physical Education is a Healthy Practice: A Statement in Crisis

## Abstract

We start by considering that the crisis is represented by the image of education in order to revise the standing of physical education within the crisis, as a part of the education system in Uruguay. We intend to return to the main arguments that sustain the crisis as a reality, and some conservative and progressive proposed measures that question whether the physical education activity goes hand-in-hand with these statements, once the crisis has been recognized as the impossibility of facing contemporary needs or the so-called market-technical requirements, for example. While the broad field of education rejects any links with tradition –once proudly defended– physical education which does not seem to be affected by the boom of crisis, still finds some role models who defend old-style physical education. Within this framework of crisis and criticism, we propose to return to the statement “physical education is a healthy practice”, as one additional input in revising this matter, this being one of the arguments that support its mandatory practice in a school in crisis.

**Keywords:** education, crisis, policy, physical education, healthy

## Educação Física é saúde: um sintagma em crise

### Resumo

Partimos da crise como representação ou imaginário da educação para rever o lugar da educação física nela, como parte do sistema educativo no Uruguai. Propomos retomar os principais argumentos que sustentam a crise como realidade e de algumas medidas propostas, conservadoras e progressistas, para pôr em questão se o campo da educação física acompanha ou não estes discursos, uma vez que a crise é reconhecida como a impossibilidade de fazer frente as necessidades contemporâneas, sejam, por exemplo, de mercado-técnicas. Enquanto o amplo campo da educação recusa qualquer vínculo com a tradição, algumas vez defendida com orgulho, a educação física, que parece não escutar o estrondo da crise, encontra agentes que defendam uma “educação física de antes”. Neste marco de crise e crítica, propomos retomar o sintagma “educação física é saúde”, como mais um insumo para rever este assunto, sendo este um dos argumentos que sustentam a obrigatoriedade da prática em uma escola em crise.

**Palavras-chave:** educação, crises, política, educação física, saúde

## Introducción: la crisis que no cesa

Uruguay también atraviesa importantes dificultades en el campo educativo, y sus causas exceden a las consecuencias de la pandemia generada por el COVID-19. Desde hace mucho tiempo se instaló la percepción generalizada de un sistema educativo despedazado y autómata, que no consigue hacer frente a la deserción, a la repetición, al abandono de los ciclos de educación obligatorios, a la identificación de las “dificultades de aprendizajes” desde los primeros niveles hasta la universidad, bajo la sombra de una profunda desigualdad. Las instituciones educativas y sus principales actores, los medios de comunicación, el sistema político partidario y los investigadores en educación, vieron reforzados sus análisis con la creciente afirmación valorativa de las pruebas PISA. Con algunas variables, no quedó otra opción que afirmar la crisis educativa del país. Puede pensarse que se trata de un momento coyuntural, que en el mejor de los casos se solucionaría ajustando un par de propuestas que pongan en concordancia la educación y la realidad uruguaya. Sin embargo, habrá concluido el lector que es una respuesta ingenua, aunque algunas políticas recurran a esta. Las variables son diversas y los intereses también.

El historiador uruguayo Antonio Romano (2015) ha señalado que la educación era un orgullo para los uruguayos. En otro tiempo se reconocía una especie de “excepcionalidad” educativa de la población y su nivel cultural comparado con la región. Haya sido o no un simple prejuicio popular, marcó una clara diferencia con el posterior sentimiento de descontento generalizado. Actualmente no se enaltece una tradición educativa, sino que reina la crítica de no cumplir con las demandas de “la realidad” contemporánea. Si seguimos esta línea podemos pensar que, si hubo una educación de calidad acorde a lo esperado, también podemos identificar su cuándo y sus condiciones. El análisis histórico permite ver que el sintagma “el pasado fue mejor” no es tan claro; por ejemplo, el auge no estaría ubicado en la transición democrática, con el estado en que la dictadura había dejado a la educación pública<sup>1</sup>, tampoco ese tiempo pasado podría ser la dictadura, en la década de los 60. Los años 50, reconocidos por los grandes cambios en el país, tampoco dan cuenta de un contento generalizado. Romano (2008) recupera un testimonio claro del semanario *Marcha*, donde hace una encuesta realizada a intelectuales vinculados a la educación en 1955, con la siguiente pregunta: “¿Está en crisis la enseñanza secundaria?”. Las respuestas fueron las siguientes:

- En todos los países donde la Enseñanza Secundaria se ha organizado con un plan rígido inflexible y sostenido a través de décadas, como única solución, *hay crisis en ese grado de enseñanza pública*. (Rogelio de Pro)
- Quizás sea exagerado hablar de una ‘crisis’ de Secundaria. Existe desde luego, *un ‘problema’ de secundaria que es un problema de crecimiento, de desarrollo*. (Oscar Secco Ellauri)
- *La Enseñanza Secundaria está en crisis en todo el mundo*. La situación docente nacional, por causas múltiples y complejas, no escapa a tal influjo. (José Pereira Rodríguez)
- ‘Crisis’ o ‘problemas’, el hecho real (...) *es que no satisface a nadie el resultado de nuestra*

<sup>1</sup> La ley 15.739, fue llamada Ley de Emergencia de la Enseñanza, y estuvo vigente desde la reapertura democrática hasta el 2008.

*Enseñanza cuya ineficacia se agrava año a año. Y no nos consuela saberlo universal.* (Héctor Cutinella)

- En todas partes y no solamente aquí la Enseñanza Secundaria ha sido conmovida. En lo nuestro, hay problemas que provienen del acelerado e incontenible y enorme crecimiento. [Por eso] si de crisis hemos de hablar, es a una *crisis de desarrollo* que asistimos. (Arturo Rodríguez Zorrilla)
- Me parece que en sentido estricto *hace más de treinta años [la] Enseñanza Secundaria está en crisis continua*<sup>2</sup>. Las causas varían pero *el fenómeno es permanente*, por lo cual sería más ajustado a la realidad expresar que nuestra enseñanza secundaria, por su crecimiento extraordinario, desbordó en su origen todas las previsiones y exige ahora un planteamiento de sus problemas que no es el simplista e ingenuo de un cambio de planes o de estructura administrativa. (Antonio M. Grompone). (Romano, 2008, p. 29)

Las respuestas nos indican que ya para 1955 se reconocía una crisis de la enseñanza secundaria en Uruguay, e incluso en el mundo, que va desde la mención de un “problema” que sugiere la posibilidad de alguna solución a la idea de “crisis” con su gravedad adyacente. Si atendemos a la respuesta de Antonio Grompone<sup>3</sup>, “desde hace más de treinta años [la] enseñanza secundaria está en crisis”, la educación estaría en una crisis continua aproximadamente desde los años 20 (Romano, 2008). Con esto queremos subrayar un aspecto clave para pensar la crisis de la educación: lejos de ser un problema coyuntural, la crisis es parte constitutiva de la representación o imaginario de la educación.

La referencia espontánea a la idea de “crisis”, puede adquirir un valor positivo, en sentido de productividad, al introducir las ideas de movimiento, crítica, inestabilidad. Marx insistió en este sentido como una función estructural dentro del sistema capitalista, Freud señaló a lo largo de su trabajo que el conflicto es una condición estructural y necesaria del hombre. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que una vez reconocido el hecho de que la educación está en crisis, parece producirse un congelamiento donde no solo está restringido objetar la situación de crisis y lo que esta significa, sino que además, las salidas no se localizan fácilmente.<sup>4</sup> En este sentido, podemos agregar lo que Messina y Cano (2017) sostienen: la hipótesis de existencia de la crisis, no sólo no ayuda a comprender los problemas existentes en la educación, sino que, como construcción mediática y política, es parte del problema. La lectura de estos analistas (Messina & Cano, 2017), nos permite sintetizar algunas de las principales lecturas de la crisis de la educación:

- Los problemas de la educación en crisis son problemas exclusivamente educativos: los programas no son buenos o acordes a las necesidades de aprendizaje, los docentes no responden como se espera, falta tecnología.
- Los maestros y profesores no están preparados para la contemporaneidad. Las críticas van

<sup>2</sup> En cada fragmento la itálica es nuestra.

<sup>3</sup> Intelectual referente del país en materia educativa, fue fundador y primer director del Instituto de Profesores Artigas, institución encargada de formar a los profesores de secundaria del país. Profesor Catedrático de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho, de la Universidad de la República. Fue decano de dicha facultad entre 1939 y 1945.

<sup>4</sup> Puede leerse la nota completa en Romano (2015).

desde una errada formación y actualización hasta el juzgamiento de poca profesionalidad cuando hacen paros, faltan mucho, rechazan los medios tecnológicos, imposibilitan cualquier reforma, etc.

- La desigualdad es otro factor que fundamenta la crisis, pero el acceso y los resultados es, para el pensamiento neoconservador, un problema de la Escuela, que no logra hacerle frente. Es la Escuela quien debe permitir el ascenso social e ingresar al mundo del trabajo.

Estas estimaciones, en las que se insiste, limitan las responsabilidades y también los movimientos posibles, sobre todo si la crítica no proviene de los propios docentes. Cuando se trata de lecturas conservadoras<sup>5</sup>, su estigmatización es moneda corriente y no sólo en nuestro país, es parte de una estrategia internacional que busca debilitar los sistemas educativos públicos y promover la educación que responde a las necesidades de la globalización capitalista. En este sentido, se reclama a los docentes la transformación y modificación de las prácticas de acuerdo a las reformas neoliberales y la ideología privatizadora. Esto es un movimiento clave para ubicar a sus organizaciones sindicales como fuerza de oposición (Puiggrós, 2010). Ante esta situación de crisis permanente, las respuestas y soluciones en Uruguay vienen actualmente de la mano de:

- La propuesta de reforma de un frente civil-empresarial: si la educación pública no funciona por sus medios, entonces hay que buscar otros modos. En Uruguay, el grupo Eduy21<sup>6</sup> viene, desde hace uno años, ganando terrenos con una fuerte apuesta en la promoción de los procesos de privatización y mercantilización. Un aliado, que no sorprende, es la Iglesia Católica; esta es una de las instituciones que ha impulsado las principales iniciativas de Liceo público-privado, por ejemplo: El Jubilar, El Providencia, Francisco, nucleados en la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC).

Por parte de los docentes, la respuesta sindical se reclama como la principal causa de los problemas educativos en la insuficiencia presupuestal. Esto, si bien es una dimensión fundamental, es decir, no es posible enseñar y educar en condiciones materiales precarias, no abarca todo el problema. Gobierno tras gobierno se prometen aumentar los recursos, pero Uruguay continúa por debajo del promedio mundial. Una de las conocidas consecuencias del bajo salario docente, con su mensaje de desvalorización social, es el multiempleo y, por lo tanto, la imposibilidad de una dedicación a la preparación y la formación permanente. Este problema que es elucidario para explicar el funcionamiento de las prácticas y no caer en voluntarismos docentes, no puede descuidar el análisis de los elementos pedagógicos y de enseñanza. Los colectivos docentes lo saben, trabajan con estas dificultades y hacen propuestas, pero estas no logran articularse en un proyecto educativo alternativo capaz de sostenerse, que logre responder al programa tecnocrático y ocupar un lugar en el debate público (Messina & Cano, 2017).

La crisis entonces es representada como dato de la realidad, que se resume como la no respuesta a las necesidades de la actualidad, donde la iniciativa neoconservadora intenta dar

<sup>5</sup> La propuesta progresista en el país también ha caído innumerables veces en la crítica a los docentes y su quehacer como parte del problema de la crisis a atender.

<sup>6</sup> Para profundizar en los objetivos y propuestas de esta agrupación civil ver: <http://www.eduy21.org/servlet/com.eduy.web.versociosacademicos>.

respuestas con programas tecnocráticos y presión política. Enraizada esta nueva realidad, no se demoran los reclamos, las opiniones y las acusaciones de responsabilidad. Otros eventos afectan desde afuera la educación sin discutir sus consecuencias, pues se asumen de entrada como «innovaciones» o «proyectos especiales», desde las imposiciones de la razón tecnocrática. Por ejemplo, salta a la vista la defensa de las pedagogías de las competencias y el emprendimiento, y la llamada «educación financiera», que en Uruguay fue introducida por un gobierno de Izquierda.

El diagnóstico moribundo del sistema, su grave situación, movilizó propuestas de urgente atención. El vocabulario médico siempre al alcance de la política. En un artículo de 2016, analizábamos cómo el Frente Amplio proponía una reforma llamada “el cambio de ADN en la educación del Uruguay”, que finalmente sustentaba un redoblamiento de una apuesta estrictamente moderna, donde política y economía se confunden: la educación es un asunto público y es sinónimo de desarrollo. Unos y otros, de izquierda y derecha, buscando fundamentos en las *pedagogías psi*, en una relación solidaria con regímenes neoliberales, donde más ciudadanía parece significar más regulación de los organismos. Una educación que confunde demanda social con demandas de mercado, “adaptarse y resolver son los verbos de la educación” (Craviotto-Corbellini, 2016, p. 82)

Buscamos apenas recuperar un análisis general y sucinto de algunos elementos, por cierto insuficientes, para pensar la crisis de la educación en Uruguay; en los apartados siguientes retomaremos y ampliaremos este asunto con la mirada puesta en la educación física. Es que en Uruguay y en este panorama, como parte del amplio campo de la educación, se encuentra la Educación Física, que desde el 2006 es obligatoria en todas las escuelas primarias. Nos preguntamos a continuación qué papel juega la crisis de la educación.

### *Y en la educación física ¿qué crisis?*

El problema de la crisis de la educación soporta un problema fundamental que es suponer que esta solucionaría todos los problemas del país: desigualdad, inseguridad, crecimiento económico y desarrollo cultural. Es propio del neoconservadurismo pedagógico, pero también está instalado en el sentido común, considerar que la “crisis de la educación” es por su disfuncionalidad al capitalismo o a la sociedad del conocimiento. Otros análisis, como los de Puiggrós (2010), nos permiten reconocer que la crisis de los sistemas educativos modernos es el espejo de la crisis o incapacidad de los propios estados modernos de alcanzar una integración social. La fragmentación continua y sostenida, la desigualdad, estalla en los sistemas educativos de pretensión universalista. En este sistema, formando parte y actuando cotidianamente, se encuentra la educación física, por lo que nos preguntamos cómo queda ubicada en la representación de la crisis, cuáles son sus problemas y cuáles son sus preguntas.

La educación física se encuentra en agenda política a partir de la aprobación de la Ley de obligatoriedad para todas las escuelas primarias y públicas del país en el 2006, y al mismo tiempo, respecto a la posibilidad de un nuevo engarce institucional con la conformación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), en el marco del conocido como «Debate Educativo Nacional», con la elaboración final de una nueva Ley General de Educación 18.437<sup>7</sup>. Otro

<sup>7</sup> La Ley N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008, publicada en el Diario Oficial de fecha 16 de enero de 2009, garantiza el derecho



hecho clave es que también en 2006 se concretó el pasaje del Instituto Superior de Educación Física a la órbita de la Universidad de la República. Estos movimientos han provocado que la Educación Física universitaria comience a formular otras preguntas sobre su integración al ámbito escolar, en todos sus subsistemas. Hoy, diecisiete años después, encontramos algunas investigaciones que dan cuenta de la necesidad de cuestionar el lugar políticamente otorgado, los planes y los programas, el lugar de los profesores en las escuelas, las condiciones de educación y de enseñanza, el diálogo entre las esferas políticas y las universitarias, los ejes de la formación de los licenciados en educación física, la pregunta por el cuerpo en la educación y la enseñanza y la historia de las prácticas, por nombrar algunas importantes. Por ejemplo, destacamos el trabajo del Grupo de Investigación *Cuerpo, educación y enseñanza*, coordinado por Rodríguez Giménez y Seré Quintero Rodríguez, abocado al estudio del cuerpo como objeto de enseñanza y la problematización epistemológica del conocimiento producido en ocasión de la educación del cuerpo, así como los aspectos teóricos y las consecuencias prácticas e ideológicas que organizan al cuerpo en la formación social capitalista, atendiendo a las formas específicas de educación del cuerpo. Las investigaciones dirigidas por Dogliotti, en el grupo *Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum*, centradas en el análisis de los modos de configuración de la educación y la enseñanza del cuerpo en las políticas educativas y curriculares en la educación y la educación física, de corte historiográfico, permiten evidenciar el carácter de práctica situada, no natural ni dada. Otros estudios, como los dirigidos por Torrón y Ruegger, en el grupo *Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo*, colocan el eje sobre los sistemas educativos y las políticas educativas<sup>8</sup>. En relación a lo anterior, destacamos dos análisis, que en mayor medida comparten estos investigadores, para continuar nuestro argumento:

- El sostenido lugar de la educación física en la escuela como conjunto de actividades dispuestas para el gobierno de los cuerpos, entendidos como puro organismo, en detrimento de la enseñanza como legado cultural de acceso democrático.
- Las condiciones actuales de la educación física escolar, en la coyuntura de un gobierno de colación de derecha.

Lo que queremos señalar, siguiendo el hilo argumentativo, es que, si la educación ha estado en crisis desde siempre y la educación física forma parte de esta, entonces o la educación física acompaña la crisis, es decir, la no correspondencia mercado-realista, o no lo hace y se adapta perfectamente a las necesidades del mercado, lo que sería pensar en un funcionamiento enquistado “en sí mismo”, que funciona al interior de un organismo disfuncional. Esto no parece ser tan fácil de afirmar y de dilucidar, pero podemos nombrar algunos indicios para pensarlo:

- El cuerpo como organismo y la presencia de programas con fundamentos instrumentales y utilitarios, afines a la lógica del mercado y la biopolítica (Foucault, 2007). Rodríguez

---

de todos los habitantes del Uruguay a la educación. Regula en su totalidad el campo educativo, determina la función del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten.

<sup>8</sup> Los aportes son innumerables, así como de otros investigadores que están o no dentro de estos grupos. Colocamos estos como muestra del trabajo destacado que se viene desarrollando en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

Giménez (2013) señalaba cómo las propuestas de reformas recurren sistemáticamente a la figura de Varela<sup>9</sup> y el discurso pedagógico termina reproduciendo un neo-higienismo, esto es, la solidaria articulación al conjunto de acciones del Estado centradas en el gobierno del cuerpo, con centro en la salud individual “en una serie indisoluble que reúne la moral individual, los problemas sociales, la salud y la actividad física” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 109). La educación física en la escuela se fundamenta como obligatoria por sus características, siendo por momentos sinónimo de actividad física o el deporte: el carácter instrumental, la utilidad social y su cualidad de agente de «perfeccionamiento físico, moral y social» (Hackenbruch; Caram, 2007). El gobierno de los cuerpos, su disciplina, su sanidad, es una preocupación económica de Estado, de todos los partidos y la educación física su medio.

- Actual reducción y recortes en las políticas de educación física, sin participación de docentes e investigadores. En un trabajo reciente, Dogliotti y Páez (2022) recuperan la existencia de una serie de recortes presupuestales que está sufriendo la educación física con el presente gobierno de coalición de derecha, lo que consideran como un freno al impulso democratizador del gobierno anterior de izquierda: escuelas primarias sin profesores, recorte de horas deportivas y recreativas en secundaria y destinadas a la función de profesor auxiliar. Así también, el desarme de las estructuras del área de educación física en los diferentes subsistemas, acompañada de una forma de gobierno centralizada y jerarquizada en actores políticos sin comunicación con los cargos medios y los docentes. Toda una nueva situación que mantiene en alerta, con gran descontento y preocupación, a sus principales actores: los profesores de educación física del sistema educativo. Las investigadoras destacan, con precaución, que la situación no se debe únicamente a una nueva dirección política, sino al accionar ambivalente e inconcluso del gobierno anterior de izquierda que promovió el enfoque privatizador (tal como señalábamos anteriormente) y no concretó la efectivización docente, lo que genera hoy un terreno fértil para el avasallamiento conservador en el recorte del gasto público que debilita a las instituciones educativas.

De estos dos puntos se impone una pregunta: si el oficialismo multicolor<sup>10</sup> está recortando la educación en todos los subsistemas<sup>11</sup>, afectando en la escuela primaria la democratización de la educación y de la educación física a los niños y niñas ¿cómo se articula este accionar con la defensa de las virtudes (morales, sociales e higiénicas) defendidas por todos los partidos de izquierda a derecha al hacerla obligatoria? Esto señala una realidad compleja para el campo de la educación física en una coyuntura donde, como vimos al inicio, la crisis es la principal bandera para direccionar la educación a intereses diversos. Recurrir a una apreciación polarizada, o una cosa u otra, o la educación física acompaña la crisis o responde al mercado,

9 El reformador de la escuela uruguaya. En 1876, y como director de Instrucción Pública, presenta el proyecto de ley para la enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria. Este proyecto fue ley el 24 de agosto de 1877 (Decreto Ley de Educación Común)

10 Se llamó multicolor a la coalición de derecha que ganó las últimas elecciones nacionales, liderada por el Partido Nacional.

11 Por ejemplo, la Universidad de la República se encuentra en conflicto por la rendición de cuentas de 2022, donde el Poder Ejecutivo proyecta un presupuesto para la educación que excluye a la UdelAR y quita fondos, con graves consecuencias en el deterioro del salario, las condiciones de estudio, los programas de investigación y extensión, el desarrollo en el interior, la retención de jóvenes con formación y la asistencia en salud del Hospital de Clínicas. El reclamo por el 6% del PBI del Uruguay destinado a la educación pública, y un 1% al sistema de Ciencia y Tecnología, sigue siendo una lucha, con cada gobierno de turno.



es un recurso insuficiente. La polarización sirve apenas para mostrar su flaqueza y el uso de la metáfora biológica para evidenciar que esta no explica los asuntos de la educación. Basta con situar el carácter histórico y político de las prácticas, los movimientos y las detenciones para el pensamiento de los profesores en las escuelas, y de los investigadores en la universidad, para ver que la relación a las demandas no es tan simple y que, en todo caso, la educación física no cede tan fácilmente cuando estas se reconocen únicamente como mercadotécnicas, aun cuando su propia constitución les dé todas las herramientas para entregarse al funcionamiento del mercado.

Que haya tensión tampoco puede servir para olvidar el asunto pues, como vimos, el recurso a la educación física escolar sigue apostando mayoritariamente a activar organismos, a facilitar la economía del aula y la de los sistemas de salud, entre otras apuestas. Más que obligar a la escuela a una educación del cuerpo, así entendida, la obligación es seguir preguntando sobre su función y los intereses que persigue. Es el momento de insistir en la pregunta sobre el conservadurismo en la educación física, esto es revisar no únicamente lo que se hace en lo político y administrativo, con sus repercusiones en la estructura, sino también sobre la defensa en todos los niveles, desde los docentes en la escuela hasta los profesores en la universidad, del desarrollo de competencias y actitudes en detrimento de la democratización de la enseñanza y expansión de la cultura. Esto último no es posible sin un análisis sobre el cuerpo, el sujeto y su relación con el saber, epistemológico y político.

### ***La educación física y la salud: paradigma de una relación en crisis***

Cuando se defendió la obligatoriedad de la educación física en la escuela primaria se sostuvo como uno de los principales fundamentos los beneficios en la salud, esto es, los efectos del ejercicio físico en el organismo. Desde el Departamento de Educación Física y salud<sup>12</sup>, nos interesa tomar estas afirmaciones que sostienen a la educación física en un lugar aparentemente claro e indiscutible. Se ha repetido hasta el cansancio: “Educación física es salud.” Como señalábamos anteriormente, este fundamento insostenible científicamente calza como anillo al dedo en el pretendido gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006). A propósito de la cientificidad del sintagma:

[Según] el estado actual del conocimiento, la afirmación de que el ejercicio físico constituye un factor de salud y prevención de enfermedades –para personas previamente saludables y normalmente activas– está fundada en criterios de valor, pero no en hechos científicos. Dicho con otras palabras, entre ejercicio físico y salud existen interrelaciones e interacciones complejas y recíprocas, pero no una relación positiva de causa-efecto. (Magallanes, 2015, p. 45)

Esta aclaración, producto de una investigación, se disipa rápidamente cuando se afirma que “tampoco decimos que el ejercicio físico no sea útil educacional y socialmente ni que, si se disfruta, pueda contribuir en el equilibrio psicológico e incluso en la autoestima y el bienestar de muchos individuos” (Magallanes, 2015, p. 45). Lo que el investigador señala es que estos beneficios no son específicos del ejercicio físico sistemático, sino comunes a cualquier actividad

<sup>12</sup> Departamento académico en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad de la República.

física y/o recreativa. No hay tampoco forma científica, entiéndase para este autor “fisiológica”, de afirmar la “utilidad educacional y social”, ni el “disfrute” o el “bienestar”. En cualquier caso, se trata de una relación históricamente constituida entre valoraciones y prácticas, nada naturales ni cuantificables cuando se trata de seres hablantes. Esta “filosofía espontánea” (Althusser & Balibar, 2010) paradójicamente proveniente en abundancia de un ámbito que la aborrece como el biomédico, se cuela tanto en el discurso universitario como en los dirigentes políticos. Dos pilares de los estados modernos: educación y salud, se convocan mutuamente. «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo», una cuestión de «salud e higiene públicas», como señalaba Varela. En la sesión de la Cámara de Representantes del 9 de octubre de 2007 (56ª Sesión ordinaria), de discusión del proyecto de ley sobre la obligatoriedad de la educación física, un integrante de la Comisión de Educación y Cultura afirmaba que:

En sentido más general, podemos intuir la importancia que este proyecto tiene en la promoción de la educación física, en particular en cuanto a revertir las tasas de sedentarismo de los uruguayos. Según la encuesta nacional sobre hábitos deportivos y actividad física de la encuesta continua de hogares de 2005, se toma la actividad física como un concepto amplio, basado en el ejercicio físico sistemático, que contempla acciones motrices que buscan desarrollar las capacidades aeróbicas, el control de la composición corporal y el fortalecimiento de los diversos grupos musculares. El sujeto controla y dirige todas las actividades de acuerdo con sus posibilidades e intereses. A partir de esta definición, se llega a la conclusión de que el 60,3% de los uruguayos son sedentarios. Este dato resulta de sumo interés al saber de la vinculación que la actividad física tiene con la salud y con la prevención de enfermedades. (Hackenbruch; Caram, 2007)

Respecto a estas afirmaciones podemos señalar varias cosas. La primera es que la afirmación de la existencia de sedentarismo, como fundamento para un accionar educativo, parte del sedentarismo como dato natural de la realidad y no como un concepto del campo médico, así como la construcción que establece que actividad física es igual a salud. De lo que se deriva: actividad física = educación física = salud. La segunda, que se afirma una verdad y un saber sobre el cuerpo a partir de un resultado estadístico, como si esto valiera por sí mismo: la mayoría de los uruguayos son sedentarios pues no cumplen con la norma (conjunto de condiciones arbitrarias). Así, parecería obvio que siendo un mal para la población, sedentarismo = enfermedad, la educación pública debería atender a esta. No hemos visto, hasta ahora, una real preocupación por la violencia de género en sus diversas manifestaciones, por ejemplo, manifiesta en el deporte y otras prácticas, como un mal social que debería ser objeto de educación desde la más temprana infancia, esto muestra una vez más el uso político ideológico de los conceptos y fundamentos.

Retomemos la cita anterior. El diputado señalaba también la importancia de la universalización de la educación física como forma de vencer el sedentarismo “para revertir su actual baja valoración social, por cuanto ella hace a la concepción integral de los hombres y mujeres y por su valor preventivo de múltiples enfermedades” (Hackenbruch; Caram, 2007). Esta cita acompaña la línea de los planteos anteriores, pero permite otra salida argumentativa: la baja valoración social de la educación física vinculada a la salud, dentro y fuera de la escuela. Desde la creación de los Estados nacionales y sus estrategias en las políticas públicas de salud, higienista y eugenésica, hasta el día de hoy con la gran influencia de los

organismos internaciones públicos y privados, la educación física continúa mayoritariamente ocupando la escuela o el club —sosteniendo las mismas epistemologías e ideologías más o menos tradicionales y/o criticistas y confundiendo fines pedagógicos con fines profilácticos o deliberadamente fines higienistas—, pero no tiene lugar en el sistema público de la salud, por lo que es imperioso preguntarse su causa. Sostenemos, provisoriamente, que si bien el sintagma «educación física es salud» se repite y se utiliza políticamente desde el segundo tercio del siglo XX, la ausencia de un vínculo sólido con el sistema de salud, es consecuencia de una producción de conocimiento insustancial y poco sostenible (para las demandas de campo de la salud), incluso en su hegemonía biológica (Craviotto-Corbellini & Corral, 2021).

Entendemos que es con el trabajo con la comunidad que se debe analizar el lugar actual y deseable de la educación física vinculada a la salud, tanto en la escuela como en otros sistemas, y no sostenerse como respuesta automática a las demandas lo que podría significar responder a la inercia que la economía política impone. Preguntarse por qué la educación física debe ser obligatoria y por qué debe estar presente en los sistemas de salud pública, es parte de un conjunto de disputas del campo que, como dice Bourdieu (2000), evidencian que “los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos” (p. 78). Para estos casos, el de la obligatoriedad y el de su asociación espontánea con la salud, podemos decir, siguiendo el análisis de Rodríguez Giménez (2013), que los conflictos políticos que despliegan lo hacen ocultando siempre los conflictos epistemológicos que suponen.

Algo no ha sido dicho aún, y es que en el campo de la educación física no se reconoce fácilmente una crisis educativa, ni se cuestiona demasiado la mencionada crisis del sistema, lo que aparece es un reclamo no generalizado, de algunos alumnos y algunos egresados, que demanda “volver a la educación física de antes” e incluso “volver al ISEF de antes”. Esto que hace unos años circulaba en los pasillos, hoy circula en las redes sociales en forma de memes, para mostrar por ejemplo un “exceso de Foucault” como exceso de cloruro de sodio, es decir, malo para la salud:



*Excesos*<sup>13</sup>

Sin perder el humor, el reclamo resalta un supuesto exceso de ciencias humanas y sociales en una formación que antes habría sido más técnica<sup>14</sup>. De hecho, el reclamo no es la poca o

<sup>13</sup> Tomada de “Isefmemes”, en la aplicación y red social *Instagram*.

<sup>14</sup> Esta mención no pretende olvidar que el orden estudiantil, en una universidad co-gobernada como la Udelar, tiene todas las

mala enseñanza de la técnica, sino demasiada letra, algo que Mujica, en su mandato como presidente, habría señalado: “tenemos que disminuir enormemente la cuota de “viru viru” y multiplicar la capacidad del trabajo científico y técnico” (Mujica, 2014). Para estas ciencias humanas y sociales no son un camino científico válido, base y orientación para la acción educativa y política, desde aquí no hay interés para ocupar los espacios de pensamiento que se pregunten por cuestiones como las que señalamos aquí, el espacio queda para el sentido común y la repetición ideológica de sintagmas como: educación física es salud.

En este sentido, repensar la crisis de la educación y el lugar de la educación física en esta, en una coyuntura de avance conservadora, o con las flaquezas del período progresista (2005-2020), conlleva reconocer que “como no hay lectura inocente, digamos de qué lectura somos culpables” (Althusser & Balibar, 2010, p. 19). La nuestra es sobre la imperiosidad de cuestionar las naturalizaciones sobre la crisis, pero también el lugar de la educación física en esta así como sus fundamentos asociados a la salud, donde educación no sea sinónimo de gestión del organismo sino la apertura a un mundo que siendo humano habita lo simbólico, para pensar el cuidado del cuerpo del ser hablante con más fuerza cuando lo político conservador, de derecha a izquierda, pretende silenciarlo. Resulta fundamental pensar en nombre de qué se enuncia la crisis o su falta de reconocimiento, sus significados y sus consecuencias. Si finalmente la crisis es un problema de seres hablantes (Lacan, 2016) pensamos la asunción de tal realidad y al movimiento de la crítica como una *urgencia del decir*, una forma de que la educación se vuelva política. “La crisis de la educación” tomada no como una norma que regula la conducta, cuya naturalización se instale como dato de la realidad, sino como un enunciado, de eso se trata, funciona de acuerdo a un lugar que ocupa en el discurso. Si los problemas de la educación espejan la incapacidad de los propios estados modernos de alcanzar una integración social y la educación física no reconocen su papel en esta, habrá que preguntarse el porqué, es decir, de qué discurso es portavoz.

## Referencias bibliográficas

- Althusser, L., & Balibar, E. (2010). *Para leer El Capital* (M. Harnecker, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Brovetto, J; Lescano, H. (2006, diciembre, 11). Proyecto de ley. *Obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria*. [http://archivo.presidencia.gub.uy/web/proyectos/2006/12/EC510\\_15\\_09\\_2006\\_00001.PDF](http://archivo.presidencia.gub.uy/web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF) [consulta 02/04/2023].
- Craviotto-Corbellini, A. (2016). La educación entre diagnósticos y alteraciones genéticas. El cambio de ADN en la educación del Uruguay. *Cartografías del Sur, Revista de Ciencias, Arte y Tecnología*. 4, 75-85. <https://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/CdS/article/view/52>
- Craviotto-Corbellini, A., & Corral, M. (Coord.). (2021). *Aportes para pensar la relación: salud, cuerpo y política*. CSEP-Udelar (En edición).
- Dogliotti, P. (2011). *Aportes, desafíos y tensiones a partir de la universalización de la educación física escolar*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión en

---

herramientas para cuestionar y modificar los planes y programas; de hecho, el plan actual 2017, criticado por su exceso de teoría, tuvo directa intervención de los estudiantes, primer plan elaborado como universitario de la institución. Destacamos entonces el humor como una visión desdramatizada del mundo, es decir, un camino para seguir produciendo.

- FHCE. En prensa. [www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/ponencias%20jornadas%202011/gt%2021/ponencia%20gt%2021%20dogliotti.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/ponencias%20jornadas%202011/gt%2021/ponencia%20gt%2021%20dogliotti.pdf).
- Dogliotti, P., & Páez, S. (2022). Impactos de la política educativa actual en el área de la educación física. Las vicisitudes de actores, instituciones y definiciones políticas en las marchas y contramarchas de procesos inconclusos. En P. Martinis. *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. (pp. 123 -151). Sujetos editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hackenbruch, T; Caram, R. (2007, octubre, 9). Diario de sesiones de la Cámara de Representantes. 56ª Sesión ordinaria, pp. 33-56. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/diarios-de-sesion/2808/IMG> [consulta 02/04/2023].
- Lacan, J. (2016). *El seminario de Jacques Lacan, libro 23: El sinthome, 1975-1976*. Paidós.
- Magallanes, C. (2015). Ejercicio Físico y Salud: un llamado a la prudencia. *Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte*, 1, 45-53. <http://www.accede.iuacj.edu.uy/handle/20.500.12729/433?show=full>
- Messina, P., & Cano, A. (2017). Crisis educativa: ¿crisis de qué? En A, Elías., G, Oyhançabal., & R, Alonso. (Coord.) *Uruguay y el continente en la cruz de los caminos. Enfoques de economía política* (pp. 185-196). COFE, INESUR, Fundación Trabajo y Capital, Instituto de Estudios Sindicales.
- Mujica, J. (2014, julio, 1). *Palabras del Presidente de la República, José Mujica en su audición radial*. Medios Presidencia. En: [https://medios.presidencia.gub.uy/jm\\_portal/2014/noticias/NO\\_N382/Desgrabacion\\_01072014.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2014/noticias/NO_N382/Desgrabacion_01072014.pdf). Consultado: 11 de agosto de 2022.
- Presidencia de la República. *Ley General de Educación 18.437*. Disponible en: [http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/03/ley\\_educacion.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/03/ley_educacion.pdf) [consulta 02/03/2023].
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Galerna.
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: De la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 107–117. <https://doi.org/10.35362/rie620585>.
- Romano, A. (2008). *De la Reforma al Proceso. Historia de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay de 1955 a 1977*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)]. [https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F168417%2Fmod\\_folder%2Fcontent%2F0%2FROMANO%20%20De%20la%20reforma%20al%20proceso.pdf&forcedownload=1](https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F168417%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FROMANO%20%20De%20la%20reforma%20al%20proceso.pdf&forcedownload=1) . Consultado: 2/04/2023.
- Romano, A. (2015). Pensar la “crisis” de la educación [Columna de opinión]. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2015/11/pensar-la-crisis-de-la-educacion/>

