

Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar

*Ana Torrón**

*Cecilia Ruegger***

*Cléber Rodríguez****

Resumen. El presente trabajo busca analizar las posibles relaciones que comienzan a establecerse entre la legalización de la educación física escolar y la legitimación del cuerpo en el espacio escolar. El cuerpo, siempre presente, ahora se hace expresamente evidente. Es la presencia de una ausencia histórica que generará hacia la interna de esta institución movilizaciones y decisiones. Se parte de la idea de que la Educación Física como disciplina educativa toma intencionalmente como sujeto pedagógico a un ser corpóreo, lo que le da sentido e identidad disciplinar. Desde este supuesto, se considera que este momento histórico enfrenta, de una manera única, representaciones del cuerpo y arquetipos del Profesor de Educación Física muy arraigados en la sociedad, que es necesario someter a análisis para que este hecho pueda propiciar un cambio real en la institución escolar. La metodología utilizada es el análisis bibliográfico y de documentos, a la vez que el análisis del discurso.

* Profesora de Educación Física egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Maestranda en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República), estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación (FHCE, UDELAR). Es integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF y la UDELAR, Colaboradora honoraria del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE-UDELAR) e integrante de las líneas de investigación "Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza" y "Enseñanza Universitaria".

** Profesora de Educación Física egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Licenciada en Psicomotricidad y Maestranda en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República). Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF y la UdelAR.

*** Profesor de Educación Física (ISEF). Diplomado en Gestión de Centros Educativos y Deportivos. Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), ISEF UdelAR.

Palabras clave: cultura corporal, corporeidad, legalizar, legitimar

Politics, school and body: meanings of “compulsory” physical education in Uruguayan schools

Abstract. This paper seeks to analyze the possible relationships that begin to be established between the legalization of physical education in schools and the legitimization of the body in the school environment. The body, always present, is now made expressly evident. Historical absence will generate movements and decisions into this institution. The starting point is the idea that Physical Education as an educational discipline intentionally takes a corporeal being as a pedagogical subject, which gives him discipline sense and identity. Based on this assumption, it may be considered that this historical moment faces, in a unique manner, representations of the body and archetypes of the Physical Education Teacher deeply rooted in the society, which must undergo analysis for this fact to create a favorable atmosphere for a real change in schools. Methodology used is the bibliographic and documentary analysis, as well as the discourse analysis.

Key words: body culture, corporeality, legalize, legitimate.

--

Como punto de partida queremos hacer explícito que este trabajo se circunscribe en las políticas educativas promovidas por el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005-2010) durante un período de grandes cambios en relación a la educación pública uruguaya. Para la Educación Física (EF) estas transformaciones han sido especialmente fructíferas y movilizadoras; su expresión evidente es un acontecimiento de alta significación para el campo disciplinar como es la aprobación de la Ley de Obligatoriedad de la Educación

Física escolar. La voluntad de hacer obligatoria la EF en el espacio escolar fue presentada por el presidente Vázquez a la opinión pública por primera vez en su discurso en conmemoración de los 95 años de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF¹) el 26 de julio de 2006: “A la brevedad remitiremos al poder legislativo un brevísimo, muy breve, proyecto de ley, tan breve que sólo tiene dieciocho palabras y que leo a continuación: ‘Declárese obligatoria la enseñanza de la Educación Física en la escuelas de Enseñanza Primaria de todo el país’” (Vázquez, s/p).

Este hecho político responde a una larga historia de relación y participación de la EF en la escuela, directamente vinculada con el lugar del cuerpo en la sociedad y en la educación. Proponer al cuerpo como objeto de política educativa implica pensar principalmente en lo que ella produce, habilita, en los discursos que retoma, impulsa, fortalece y pone en el interjuego de los saberes dominantes de una época (Kühlsen y Rodríguez, 60).

Los vínculos entre esta disciplina y esa institución fueron siempre fortuitos pero marcados por un anhelo de obligatoriedad constante. Los primeros escritos sobre educación de José Pedro Varela ya mencionaban la importancia de “la gimnasia de salón” en la etapa escolar. Igualmente, la Ley de creación de la CNEF, del 7 de julio de 1911 (hecho relevante en la historia de las políticas en EF en Uruguay), afirma que debe encargarse de “proyectar un plan racional de EF obligatoria en las escuelas de instrucción primaria” (Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar, 2).

La intención de obligatoriedad se repite a lo largo de los años en distintos documentos, sin llegar a concretarse hasta el mencionado discurso de 2006. A partir de ese año se fueron sucediendo distintos acontecimientos que llevaron a la denominación de 2009 por la directora del Consejo de Educación Primaria, Edith Moraes, como “el año de la universalización² de la Educación Física y de la Educación Inicial de cuatro” (Acosta, 10).

¹ La Comisión Nacional de Educación Física fue el órgano rector de la Educación Física, el Deporte y la Recreación desde su creación en 1911 hasta el año 2001 en que se reorganiza como Ministerio de Deporte.

² El planteo de Moraes hace referencia a la importancia de crear las condiciones necesarias para la implementación de ambas políticas.

A partir del análisis contextualizado de estos hechos, nos proponemos identificar algunas de las posibles interrogantes que surgen a partir de que la EF y sus saberes se afirmen como necesarios para la escuela y reflexionar sobre las implicancias que tienen las decisiones educativas en la formación de los cuerpos.

La obligatoriedad: el papel de los actores y las instituciones

La legalización de la EF en la escuela pública uruguaya sucede bajo la forma de un proyecto de ley presidencial, con efectos de política educativa. Esta obligatoriedad, históricamente defendida por lo educativo en general y por la EF en particular³, se define de esta forma sorpresiva desde lo político.

El proceso que comenzó con el discurso presidencial (26 de julio de 2006) y continuó hasta la aprobación de la ley (5 de diciembre de 2007) fue tomado positivamente por la sociedad y su representación política; en la votación parlamentaria la ley fue aprobada por unanimidad (Ley N° 18.213, aprobada el 5 de diciembre de 2007, para comenzar a regir a partir del año 2009). Es interesante observar que una ley que generará un gasto importante para el estado así como una gran movilización en los espacios de poder y de gestión de la institución escolar no recibiera cuestionamientos, a no ser objeciones hacia las condiciones de implementación.

La política educativa que nace en torno a la obligatoriedad se apoya en el entendido de que la EF en la escuela es importante. ¿Importante por qué? ¿Tiene para todos los actores el mismo sentido? En este sentido, entendemos que:

Las políticas siempre evidencian procesos y relaciones mediante las cuales una sociedad en distintos momentos, en distintos contextos, selecciona, organiza, transmite y evalúa el conocimiento, y las relaciones que en torno al mismo se generan, al nivel de planes de estudio, niveles de obligatoriedad, de gratuidad. Se hace así referencia a qué contenidos deben ser obligatorios, y se busca a

³ En la fundamentación del Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar (2005) aparecen reiteradas referencias en relación a estos puntos.

través de distintas reglamentaciones, normas, lograr que lo instituido y lo efectivamente logrado en la práctica coincidan. (Goitía, Peri y Rodríguez, 65)

Como toda política educativa el proyecto de ley mencionado es, de alguna manera, impuesto. Los colectivos docentes que serán los encargados de poner en práctica esa política no participaron activamente ni en su elaboración ni en su discusión.

El momento en que Tabaré Vázquez anuncia la intención de elaborar el proyecto de ley mencionado es un momento de quiebre, la estabilidad de la estructura se rompe, el discurso del presidente se vuelve acontecimiento⁴. El contexto anterior no estaba marcado por un recrudecimiento de la lucha de un grupo profesional que buscaba su lugar en lo educativo⁵ ni de una fuerza popular que demanda los mismos derechos para lo público que para lo privado. El pueblo, los grupos profesionales, académicos o gremiales no estaban presionando sino que parecería que fueron gratamente sorprendidos. La noticia del proyecto de ley fue, sin duda, bienvenida desde todos los ámbitos involucrados, aunque los motivos que fundamentan la presencia de la EF en la escuela varían si se profundiza en el discurso de cada uno de ellos.

La EF es parte de la escuela desde hace muchos años pero las formas de relación de esta disciplina con la institución escolar eran muy variadas. Los datos muestran que hasta 1990 la escuela pública contaba únicamente con el 20% de cobertura en EF dependiendo del interés (de los padres, del/la director/a, de los niños), de la disponibilidad económica, de la infraestructura y principalmente de la posibilidad de encontrar un profesor que asumiera la tarea.

⁴ Tomamos “acontecimiento” en el sentido propuesto por Pêcheux: el discurso no es el campo de la exclusiva estabilidad representada sino el campo de la posibilidad de equívoco, allí es donde se hace presente el acontecimiento (como irrupción del dominio simbólico en el imaginario) ya que la estructura está formada por representaciones encadenadas constantemente sometidas a equívoco. Todo acontecimiento debe ser prefigurado discursivamente, implicando tanto a la actualización como al fragmento de memoria que convoca y en ese instante reorganiza. Dicha actualización instala cierta opacidad en lo establecido: el acontecimiento irrumpiendo en la estabilidad aparente de los enunciados.

⁵ En ese momento se desarrollaba el Debate Educativo, pensado como paso previo a la elaboración de la Ley General de Educación (aprobada en diciembre de 2008). Todos los actores sociales estaban llamados a aportar. Era una circunstancia especial para que los colectivos se hicieran escuchar. Sin embargo, los documentos del debate no dan cuenta de un reclamo explícito sobre la importancia de la obligatoriedad de la EF escolar.

En el año 2005, la cobertura había aumentado al 50%, en 2007 al 70% aproximadamente y en 2008 al 80%⁶. Los cambios no sólo fueron sucediéndose en cantidad de profesores sino que también varió la relación laboral con la institución. Luego de comenzado el proceso, que culminó con la aprobación parlamentaria de la ley, el campo profesional toma la obligatoriedad como un logro laboral y en este aspecto hace sus mayores esfuerzos. Lo gremial trabaja intensamente en producir documentos que aseguren la provisión de cargos titulados, la carrera docente y el mantenimiento de derechos adquiridos.

En medio de este escenario, se realiza el pasaje de un número importante de profesores del Ministerio de Turismo y Deportes al Consejo de Educación Primaria con el fin de cubrir las necesidades que este último tiene al momento de ponerse en marcha la universalización de la educación física en la escuela. La negociación estuvo centrada fundamentalmente en la reivindicación de los derechos que mantendrían y adquirirían dichos docentes en el pasaje como también su adecuación al organismo que los recibía, no así en las concepciones filosóficas y académicas que deberían acompañar tal cambio. El propio sindicato que representa a los trabajadores de este sector privilegió los acuerdos en ese sentido, mientras que lo académico quedó relegado⁷.

El desafío de implementar la ley recayó en la presidenta del Consejo de Educación Primaria (CEP⁸) de ese momento, Edith Moraes, quien centró su preocupación, en primer lugar, en la universalización, especialmente compleja por la falta de docentes y de infraestructura y, en segundo término, por la calidad de la enseñanza. De todas formas, creemos que fue a instancias de

⁶ Datos obtenidos de las sesiones parlamentarias del 11 y 18 de abril de 2007 y del discurso presidencial del 26 de julio de 2006.

⁷ Nos parece importante aclarar que todas las acciones gremiales realizadas con el fin de llegar a acuerdos que aseguraran el respeto de los derechos laborales y la carrera docente fueron vitales para la concreción de la obligatoriedad y constituyen algunas de las condiciones básicas para poder tener profesionales trabajando en la construcción de una nueva EF escolar.

⁸ Este consejo actualmente cambió su nombre por el de Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) unificando la concepción de “lo escolar” desde la planificación educativa y el nuevo programa mencionado.

esta figura política que se realizó el único movimiento sobre el *para qué de la EF escolar* al determinar que la EF participara y se integrara al nuevo programa de enseñanza primaria; es decir: en el momento en que se sucedieron estos movimientos políticos el CEP se encontraba elaborando un nuevo programa escolar y al decretarse la obligatoriedad de la EF escolar, Edith Moraes encomendó a cinco profesores de escuela con experiencia que conformaran una subcomisión junto con un maestro para definir lineamientos, objetivos y contenidos de la EF escolar a la que se llamó “Área del Conocimiento Corporal” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 251). La inclusión en el programa único implicó un gran cambio de escenario, ya que la propuesta de la EF en la etapa escolar siempre estuvo “al costado” acompañando al proceso pero excluida de éste.

Mientras tanto, el campo académico parece no participar de este proceso, al menos activamente, si tomamos como tal a las instituciones de formación profesional y productoras de conocimiento (Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) ya que no se vinculan con la decisión ni con su instrumentalización ni tampoco dan argumento a la ley⁹. Si bien la EF tiene una larga data en la escuela, este hecho significa una revolución del campo porque lo legaliza, abriendo la posibilidad de legitimar un lugar propio dentro de la educación y en especial en la institución escuela.

Entre la política y la academia hay un corte, cada uno juega su papel. Las políticas educativas se presentan a la comunidad (académica, profesional, barrial, etc.) sin que ésta sea parte (al menos en la generalidad) de la constitución de esas políticas. Sin embargo, en el caso particular de la implementación de esta ley cabe preguntarse: ¿existe o hay intención política de generar algún ámbito de discusión académica al respecto? ¿Hay interés de generar una discusión acerca del sentido? ¿Lo profesional y lo académico se articularán para cuestionar y construir la relación EF-escuela en este nuevo escenario?

⁹ Valga la salvedad de que fueron ocasionalmente consultadas en la elaboración del programa por la subcomisión anteriormente citada y en la revisión del documento ya elaborado.

Proponer una discusión epistémica de esta política educativa implica centrar el análisis en qué tipo de conocimiento, en este caso del cuerpo, tendría que circular en la escuela. La construcción del sentido de una nueva EF escolar es posible en la medida en que se haga eje en esta discusión.

Legalización y legitimación

Para realizar un primer avance en la dilucidación de estas interrogantes creemos necesario diferenciar dos procesos: el de legalización y el de legitimación, esbozados por Valter Bracht. La legalización es el proceso por el cual determinado fenómeno adquiere un estatus legal, ineludible. En este caso, la Ley de Obligatoriedad de la EF en la escuela. La legitimación se preocupa por volver legítimo lo legalizado. Así: “Legitimar la EF significa, entonces, presentar argumentos plausibles para su permanencia o inclusión en el currículo escolar [. . .]. Esta legitimación precisa integrarse y apoyarse discursivamente en una teoría de educación” (Bracht 1996, 39).

Bracht distingue, además, legitimaciones de carácter autónomo y heterónomo. Las de carácter autónomo son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las prácticas corporales de movimiento en su sentido propio, por considerar que encierran elementos humanos fundamentales. Este autor, citando a Ommo Gruppe sostiene que:

la legitimación de la EF es el resultado de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho de que la existencia humana es radicalmente “un ser corporal en el mundo” (no existe conciencia sin cuerpo) y; en segundo lugar, de que el juego (junto con el trabajo) pertenece a las formas originales (hasta ahora no plenamente conocidas) de la existencia humana. (Bracht 1996, 46)

Por lo tanto, desde esta mirada, la educación no puede omitir o prescindir de la corporeidad y la ludicidad. El autor considera que es imposible renunciar a la fundamentación autónoma pero considera que es necesario, además, darle historicidad y contextualizarla. Se necesita “postular que la cultura corporal/movimiento resume un acervo producido por el hombre que

necesita o merece ser vehiculizado por la institución educacional; no obstante, es preciso hacer la crítica cultural y superarla” (51).

Las fundamentaciones de carácter heterónomo entienden que su valor no está en las actividades en sí mismas sino en sus repercusiones sociales ligadas al mundo del trabajo. Esto es, en última instancia, con una función seria o productiva (45-46). Las legitimaciones heterónomas son, a la vez, para el autor, 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). En relación con este tipo de legitimaciones, el autor plantea que “la referencia básica o inmediata debería dejar de ser el mundo del trabajo y pasar a ser el mundo del no trabajo, el ocio” (52).

En base a esta tipología, intentaremos analizar qué funciones se atribuyen a la EF para su legalización en la escuela y desde qué marcos de referencia se sostiene esta decisión. Proponemos para ello el análisis de dos documentos principales, el discurso de Tabaré Vázquez del 26 de julio de 2006 y el Proyecto de Ley de obligatoriedad de la EF escolar. En primer lugar, analizamos el discurso del presidente de la República en los 95 años de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física¹⁰:

[. . .] Es necesario asumir que el deporte y la EF son parte inexcusable del desarrollo y de la cultura de un país. No hay desarrollo humano ni cultura entendida en su justo término que no contemple al deporte y a la EF. Es necesario asumir [...] que la práctica del deporte es un excelente medio para promover no sólo el desarrollo físico, la salud y la educación, sino también como para fomentar valores sociales tales como el espíritu de equipo, la competencia leal, la tolerancia y la solidaridad. (s/p)

El presidente reedita el discurso médico higienista proponiendo una interrelación directa entre la salud y la educación física. Incluso, más adelante plantea que ambos deberían aparecer como derecho en la Constitución de la

¹⁰ La Comisión Nacional de Educación (CNEF) fue creada el 7 de julio de 1911 y dependía del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En el año 2001, la CNEF se convirtió en Ministerio de Deporte y Juventud, hoy Ministerio de Turismo y Deporte. No es menor la pérdida de identidad de la EF y el crecimiento del deporte que evidencia este proceso.

República. Su fundamentación es muy similar a la propuesta por José Pedro Varela en el siglo XIX. El cambio radica en que Tabaré Vázquez no necesita convencer a nadie con su discurso, éste ya está legitimado, el deber ser de la EF (aunque el presidente siempre la ubique como accesoria del deporte) ya está dado. La “opinión pública” ya lo sabe: “el deporte es salud”. Vázquez afirma:

[E]n tanto el bienestar físico es una dimensión importante de la calidad de vida, el deporte y la actividad física no son ni un privilegio ni una pérdida de tiempo. Son, para todos los ciudadanos de este país un derecho y una responsabilidad del gobierno de turno amparar ese derecho. (s/p)

El discurso continúa comentando y analizando datos obtenidos por la encuesta realizada en el año 2005 por el Instituto Nacional de Estadística. Allí se plantea que “solamente el 40% de la población uruguaya realiza actividad física y/o prácticas del deporte”. El presidente maneja hábilmente los números obtenidos por la encuesta llegando a la conclusión de que no sólo es poco el hábito de realizar actividad física y deporte sino que, además, el acceso a éstos presenta grandes diferencias, tanto de género, como socioeconómicas y de franja etaria. Al respecto plantea:

Preocupante realidad, ¿no les parece? Y sobre ese diagnóstico es que tenemos que actuar, porque amigas y amigos, con la realidad por preocupante que la misma sea no hay que pelearse, hay que transformarla, hay que cambiarla, hay que mejorarla. (s/p)

Vázquez enumera ciertas acciones que tiene previsto realizar y marca como hilos conductores la igualdad y la calidad dejando en evidencia el privilegio que este gobierno ha dado al deporte y la confusión existente entre la EF y el fenómeno deportivo. Ellas son: (a) la presentación de “programas concretos de fomento del deporte. El deporte como herramienta para desarrollar otro tipo de actividad”; (b) el impulso de un “nuevo encare e impulso a la Organización Nacional de Fútbol Infantil, porque los niños tienen derecho a

jugar”; (c) la incorporación del ISEF a la UDELAR; (d) la realización del Primer Congreso Nacional del Deporte que aportó insumos para el Debate Nacional de Educación; (e), (f) y (g) relacionadas con los espectáculos deportivos y el derecho; (h) la recuperación de las Plazas de Deportes en todo el país (que genera un aluvión de aplausos); (i) el planteo de la implementación a la brevedad de proyectos de ley de reglamentación de la profesión. Es recién en el punto (j) donde pide especial atención y presenta, a modo de broche de oro, el breve Proyecto de Ley¹¹.

Este proyecto es el encargado de fundamentar la obligatoriedad de la EF escolar. Los puntos en que se apoya esta fundamentación son los siguientes: en primer lugar, se cita la palabra de Varela. Parecería que los motivos del siglo XIX se mantienen incambiados, es necesario atender los cuerpos de los niños en función de su necesidad de movimiento:

“[N]ecesidad de introducir (la gimnasia de salón) es tan sentida, tan urgente, tan vital, que sólo un lamentable desconocimiento de las más imperiosas exigencias de la naturaleza física, ha podido hacer lugar a que hasta se obligase a nuestros niños a permanecer durante largas horas inmóviles. (Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar, 1)

La cita referida fue escrita en 1876, en ese entonces la división entre el cuerpo y la mente era sin duda la hegemónica. La pregunta sería: ¿tiene hoy la misma validez? ¿Es ése el sentido que buscamos para la EF escolar? No se puede desconocer que la separación entre mente y cuerpo¹² es vigente y hegemónica, pero esto no debería fomentar su naturalización ni proponer la presencia de la EF al servicio del desarrollo intelectual de los niños. El

¹¹ El presidente explica que, para que la oportunidad realmente se universalice, habrá que destinar presupuesto y formar recursos humanos incluyendo la formación de maestros rurales. Esto, lejos de significar un gasto, debe entenderse como una inversión para todos los uruguayos. Inversión en salud, por supuesto. Esta inversión la realiza el Estado, lo demás es responsabilidad de cada uno de los ciudadanos.

¹² El concepto “cuerpo” se vincula comúnmente al campo biomédico, donde hace referencia al cuerpo plano, el que aparece en los atlas de anatomía. Varios autores de distintos campos, incluida la EF, han intentado reconceptualizarlo. Otros autores han decidido abandonar el concepto cambiándolo por el de “corporeidad”. Esta discusión se observa en el nuevo programa de Educación Inicial y Primaria (analizado más adelante).

problema principal es, a nuestro entender, que este discurso es pura estructura, es decir, el discurso vareliano del siglo XIX ha conformado un universo lógicamente estabilizado (ULE)¹³ en el que al parecer todos continuamos sintiéndonos cómodos. Incluso, el programa de EF escolar¹⁴ que también es citado en la fundamentación parecería descansar en la misma idea: “el desarrollo integral de los niños (hace) que la EF (sea) una materia más del currículum escolar, ya que además de mejorar la salud y el crecimiento de los niños, se transforma en una herramienta que potencia el aprendizaje”. (POEFE¹⁵, 1).

El equívoco, al decir de Pêcheux, se presenta más adelante cuando se plantea: “el cuerpo no es ya, en educación, el soporte estático de una mente receptiva, sino que adquiere su protagonismo en una concepción unitaria de la persona” (2). No sería un soporte estático porque la EF será encargada de mover a ese soporte; el soporte será móvil.

La fundamentación de la obligatoriedad se apoya también en una investigación realizada por el Programa Infamilia según la cual el 80% de los maestros consultados responde que “el trabajo de los profesores de EF en la escuela influyó mucho o bastante en la socialización e integración de los niños” (3). Luego de estas argumentaciones, se concluye que la EF no puede ser considerada un complemento:

Muy por el contrario, el Poder Ejecutivo entiende que su lugar en la educación primaria ha de ser considerado un derecho de los niños, y que so pena de grave discriminación, no se puede prescindir en cada una de las escuelas del país, independientemente de su contexto económico, social y cultural. (3)

¹³ Pêcheux plantea el concepto de “universos lógicamente estabilizados” para denominar aquellas construcciones que realiza el ser humano donde existe una unidad lógica en la que la palabra se corresponde con su significado.

¹⁴ El programa al que se hace referencia aquí fue elaborado en el año 2005 por el Ministerio de Turismo y Deporte. Se encontraba vigente al momento de realizar el proyecto de ley.

¹⁵ Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar.

No es un complemento pero se hace obligatoria para ayudar a la socialización de los niños, para mover su soporte estático, para mejorar la salud. Es, en definitiva, un gran complemento. Por otro lado, se plantea que los motivos por los que la CNEF no pudo concretar el mencionado “plan racional de EF obligatoria en las escuelas de instrucción primaria” son numerosos y permanecen incambiados al momento del discurso presidencial. Entre ellos encontramos la falta de recursos y la escasa cantidad de docentes. De ambos problemas, el que aún se mantiene incambiado es la falta de profesores. Este es uno de los puntos que esta política educativa reconoce pero que ha dejado hasta el momento sin atender, en lo que respecta a políticas específicas que favorezcan la formación de profesores de EF.

El siguiente punto que se menciona en el proyecto de ley es la cantidad de escuelas cubiertas, llegando al 50% en el momento de su redacción y confrontándose con la cobertura total de las escuelas privadas. Este punto es tomado por el presidente de la República en su discurso, afirmando que esto se convierte en un factor de discriminación grave.

Es interesante observar, además, que se plantea la aprobación del programa de EF escolar en el año 2005. Este programa tuvo una vigencia de apenas tres años, ya que en 2008 se reelaboró todo el programa de Primaria como se mencionó anteriormente. El cambio de programa, creemos, puede leerse como acontecimiento en el sentido expuesto por Pêcheux. El programa citado en el proyecto de ley busca la legitimación de la EF desde muchos y variados enfoques, la mayoría de ellos heterónomos, coincidiendo en esto con el discurso presidencial.

El proyecto de ley no deja de mencionar las recomendaciones de la Constitución de la República en relación a todo lo referente a la EF concluyendo que: “tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la EF en la escuela pública” (3).

Este proyecto del Poder Ejecutivo ingresa para su discusión y aprobación en forma de Ley al Poder Legislativo. La Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes toma el tema en las reuniones de los días 11 y 18

de abril de 2007¹⁶ recibiendo para asesoramiento del documento a la directora de CEIP (Edith Moraes) y al director de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, Fernando Cáceres. Al analizar la transcripción de las actas de estas sesiones encontramos llamativa la obviedad con que fundamenta la obligatoriedad de la EF. La EF es fundamental “al servicio de” sin que sea en sí misma un saber necesario. Veamos algunos ejemplos:

a) se opone la salud al sedentarismo:

Lamentablemente, comprobamos que los niveles de sedentarismo de nuestra ciudadanía son altísimos. Si no comenzamos promoviendo la actividad física y el ejercicio en sus términos más generales, mal podremos avanzar en cuanto a mejores condiciones de salud y en propuestas educativas y deportivas. (Fernando Cáceres en la subcomisión de Educación y Cultura. División Procesadora de Documentos, s/p)

b) la escuela se considera “semillero deportivo”:

Desde nuestra perspectiva, si bien la ausencia de educación física compromete severamente la educación integral de nuestros niños y niñas, también compromete a mediano y largo plazo los resultados deportivos que los ciudadanos y ciudadanas reclaman. Es universalmente aceptado que el camino del deporte empieza en la escuela. (s/p)

c) la clase de educación física es lugar de interacción grupal¹⁷:

Consideramos que la especificidad de la educación física, que tiene que ver con el cuerpo, con el movimiento, no se reduce a esa coordinación o articulación de movimiento, de fuerza, de ritmo, sino que es algo que en forma concomitante trae consigo otro valor, es decir, trabajar con otros. La mayor

¹⁶ En Álvarez et al. se encuentra un análisis en mayor profundidad sobre las discusiones en la Comisión de Educación y Cultura.

¹⁷ Valdría la pregunta ¿el resto de la educación no? Quizás puede que acordemos con la idea de formas distintas de interacción según las particularidades de cada campo disciplinar, pero no con que la construcción de la identidad y la socialización en la escuela sean propias de la EF.

cantidad de actividades de EF, de la enseñanza, se concretan en actividades grupales, por lo que son oportunidades excelentes para desarrollarse y aprender a estar con otros, las maneras de relacionarse, y otras formas que a veces no son tan visibles porque cada persona construye su identidad como sujeto, como persona, en la relación con otros.” (Edith Moraes en la subcomisión de Educación y Cultura.División Procesadora de Documentos, s/p).

Entendemos que estas tentativas de legitimación se apoyan únicamente en la validez de la educación física al servicio de otras necesidades o disciplinas. Desde esta perspectiva, el sentido de la obligatoriedad de la educación física se desdibuja en sí mismo a favor de otros intereses.

El Área de Conocimiento Corporal del nuevo programa propone ciertos ejes en los que apoyar los contenidos a enseñar:

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático.” (PEIP 252)

Como planteamos anteriormente, este programa presenta una fortaleza que es, a nuestro entender, el intento de esbozar una legitimación autónoma de la EF en la institución escolar. En este sentido, a continuación de la citada introducción, se presentan dos subtítulos, el primero es “la cultura corporal-movimiento”, donde se plantea que la EF se divide en tres campos: el conocimiento científico, la cultura corporal-movimiento y el campo de la EF como asignatura escolar. Este planteo intenta abarcar, por un lado, el conocimiento producido por la ciencia, mencionando especialmente la

anatomía y la fisiología; por otro, la influencia de la cultura en las prácticas corporales y, finalmente, presenta una especificidad de la EF en el campo escolar como la resultante de la relación entre los dos campos anteriormente mencionados, de los que toma sus contenidos particulares.

En relación a esta caracterización realizamos algunas distinciones: partimos de la idea de que la EF es una práctica pedagógica de intervención social al tiempo que Bracht proporciona elementos para analizar la complejidad de este campo de conocimiento:

En su sentido restricto, el término EF abarca las actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la institución educacional. En su sentido “amplio” ha sido utilizado para designar, inadecuadamente a mi ver, todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, que en su conjunto me parecen mejor abarcadas por términos como cultura corporal o cultura del movimiento. (1996, 16)

Creemos importante hacer eje en dos aspectos de esta definición. En primer lugar, la necesaria distinción entre todo el campo de la EF y la EF como disciplina curricular inserta en el sistema educativo. Sostenemos que el sentido de la EF en la escuela debería estar atravesado, además de por su especificidad, por el sentido propio que tiene esa institución en la sociedad que la alberga. El otro aspecto lo constituye el juego de terminologías elegidas en el programa para intentar definir un posible objeto de conocimiento de la EF o aquello que la distingue como disciplina pedagógica. Algunas de las que prefiere el autor son “cultura corporal de movimiento”, “cultura corporal” o “cultura de movimiento” ya que todas hacen eje en la cultura entendiendo que ésta es la clave de nuestra reconstrucción teórica y de los posibles análisis a realizar sobre nuestras prácticas de movimiento o corporales: “É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflète a sua contextualização sócio-histórica” (Bracht 2005, 97).

El segundo subtítulo del programa es “la corporeidad-motricidad”. En este caso se distingue el concepto corporeidad del concepto de cuerpo,

eligiendo el de corporeidad por incluir el “accionar, sentir, pensar comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás” (PEIP¹⁸, 253). El programa toma el término “corporeidad” en la búsqueda de trascender la dicotomía entre mente y cuerpo que trae consigo el concepto de “cuerpo” en su devenir histórico:

No sería correcto confundir corporeidad con cuerpo, puesto que esto es limitar al ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad. Se entiende que el término cuerpo contiene implícito una dicotomización (cuerpo-mente) del sujeto, que es definitivamente trascendente superar. (PEIP, 253).

La discusión actual en el campo académico de la EF mantiene esta cuestión sin zanjar. El concepto de cuerpo ha sido retomado por varios autores, buscando una reconceptualización que permita trascender su relación con el campo biomédico. En esta misma búsqueda, otros autores han preferido abandonar el término “cuerpo” y tomar otra palabra que, a su entender, identifique mejor esa reconceptualización (es el caso de “corporeidad” en el programa citado aunque se filtre permanentemente el término “cuerpo” en distintos momentos del documento).

En nuestro caso, entendemos que la EF como campo disciplinar tematiza sobre el cuerpo, en el sentido de una corporeidad¹⁹ que se pone en juego, se vive como protagonista en nuestras instancias educativas y sobre la que los profesores de EF producimos intencionalmente discurso, tomamos decisiones, actuamos y hacemos actuar. La corporeidad no es contenido, no

¹⁸ Programa de Educación Inicial y Primaria.

¹⁹ Entendemos corporeidad en el sentido utilizado por Marcus Aurélio Taborda De Oliveira como “o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade” (en Bracht 2005, 98).

tiene forma definida, no es evaluable ni comparable ni mucho menos certificable. No por ello debemos descartarla como tema de profundización. Digamos que ningún objeto de conocimiento, dentro de las ciencias humanas, es, al final de cuentas, totalmente abarcable, definible, concretable y mucho menos éste. Coincidimos con Ana Marcia Silva cuando plantea: “A corporeidade não é tematizada em nenhuma outra disciplina escolar e deve, em nossa compreensão, ser um foco de interesse e uma responsabilidade da Educação Física, ao perspectivar a formação integral do ser humano” (87-88).

En relación con la motricidad, el programa se apoya en Manuel Sergio, planteándola como un “proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser prático” (PEIP, 253). La fundamentación del programa aparece, entonces, en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, ejes que aparecen en el centro del mapa conceptual (PEIP, 255). Entendemos esta fundamentación desde un punto de vista autónomo por el anclaje de la propuesta de EF escolar en estos dos conceptos desde los que parte el resto de la propuesta.

Los saberes de la Educación Física en la escuela: un tema en construcción

La historia de nuestro campo disciplinar ha estado marcada por la influencia de lo militar y lo médico junto con una exhaustiva búsqueda por definir haceres y metodologías y, en menor medida, por aspectos epistémico-epistemológicos. Por este motivo, presumimos que las motivaciones que determinaron la decisión presidencial y parlamentaria pueden no coincidir con las definiciones del campo recientemente expuestas.

Al analizar los discursos del presidente de la República, del director de Deporte y de la directora de Primaria, entendemos que se constituyen como legitimaciones heterónomas en el sentido utilizado por Bracht (1996, 47) asignándole a la EF un valor higienista, utilitarista, moralista y compensatorio. Sin embargo, si se observa la fundamentación del Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria, ésta se centra en la

construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños, haciendo eje en el juego y el movimiento, lo cual implica claramente una legitimación de carácter autónomo.

Cabe preguntarse: ¿qué rol viene a desempeñar el profesor de EF a la escuela, el solicitado por lo político o el demandado por su campo disciplinar²⁰? ¿Qué consecuencias puede traer una legitimación del campo desde lo político que no coincida con los discursos y las prácticas que ha ido construyendo el propio campo? Desde nuestro punto de vista, la EF como disciplina curricular inserta en la escuela aporta una originalidad que no debe pensarse al servicio de otros aprendizajes sino como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios, donde la teoría de la EF no puede abandonar ninguna de estas fundamentaciones dado que hacen a la historia y al modo de construirse de la disciplina.

Desde esta perspectiva, otro de los nudos de discusión directamente vinculado al sentido de la EF lo constituye la definición de cuáles de los saberes propios del campo de la cultura corporal deben ingresar a la escuela. En otras palabras, ¿cómo seleccionar del campo de la cultura aquellas prácticas corporales o de movimiento que es “válido” enseñar (reproducir o modificar)?

Es cierto que existen algunos contenidos legitimados históricamente²¹ pero, a nuestro entender, igualmente es válida la discusión sobre cómo se han construido sociohistóricamente transformándose al interior de una sociedad capitalista y cómo han ido suplantando política e ideológicamente a otros saberes. Un ejemplo de esto es el desarrollo del fenómeno deportivo y de los modelos estético-higiénicos que sostienen claramente la fundamentación política de la obligatoriedad de la EF escolar. Al respecto, Rozengardt plantea: “Así como la racionalidad moderna nace expulsando al sujeto pedagógico, la

²⁰ Si partimos del supuesto de que el Programa de Educación Inicial y Primaria refleja un estado actual de situación epistemológica del campo profesional.

²¹ Ver, por ejemplo, Soares.

Educación Física, del amplio conjunto de las prácticas corporales y motrices, expulsa los juegos, las danzas, y toda dimensión expresiva” (Rozengardt, 51).

Estos fenómenos de la cultura, aparentemente simples, son altamente complejos no sólo en la amplitud de los saberes y haceres que involucran sino también en las representaciones que traen aparejadas y que están naturalizadas. Pero no creemos que se los deba tomar tal como se presentan en la sociedad. Si la EF es una intervención de carácter pedagógico, entonces es importante analizar cómo se presenta, cuál ha sido su construcción histórica, por qué se han desarrollado cada vez con más fuerza unas prácticas corporales y se están abandonando otras. Se hace imprescindible realizar un rastreo genealógico para conocer qué enseñamos, porque modificaría sustancialmente el *cómo* y revolucionaría las raíces de nuestra fundamentación como disciplina. Importa ver desde qué postura docente reproducir o intentar poner en cuestionamiento elementos de dichas prácticas.

Conclusiones preliminares

Aparentemente, el sentido de la inclusión está hoy naturalizado y el de la obligatoriedad ha sido poco discutido y, a la vez, también está naturalizado en varios aspectos. El presidente de la República fundamenta la obligatoriedad utilizando argumentos similares a los propuestos por José Pedro Varela en el año 1876. La diferencia es que el presidente no necesita convencer con su fundamentación, el deber ser de la EF ya está dado. La EF está legitimada a nivel de la opinión pública por el mismo discurso higienista de fines del siglo XIX, lo que determina, a la vez, una legitimación de la historia del campo de la EF.

El Dr. Tabaré Vázquez basa su fundamentación en la importancia del deporte, la salud y la igualdad de derechos en relación a la enseñanza primaria privada. El director de Deporte del MTyD, Fernando Cáceres, justifica principalmente la EF en la escuela como “semillero deportivo” agregando la argumentación de la salud (en oposición a la vida sedentaria). La directora de Primaria, Edith Moraes, la justifica desde su componente educativo, su

especificidad en lo corporal y el trabajo con otros. Las consideraciones políticas presentan a la EF como una muy “buena herramienta para”, su especificidad se desdibuja, se pierde. Colocan al deporte como centro de la actividad de la EF escolar. Manejan indiscriminadamente uno y otro concepto, al punto de que es posible pensar que lo que se está legalizando es el deporte en la escuela.

Por otra parte, el Programa de Educación Primaria presenta otra visión de la EF escolar, los argumentos que utiliza existen en la búsqueda de una identidad disciplinar del campo de la EF. El deporte se presenta únicamente como un contenido a trabajar desde tercer año escolar. Sin embargo, si bien insistimos en la importancia que ha tenido para la EF escolar la propuesta presentada, entendemos que es apenas el inicio. El programa habilita la discusión epistémica pero ésta, necesariamente, tendrá que profundizar en los conceptos esbozados. La motricidad y la corporeidad deberán retomarse como objetos centrales en la discusión para definir una línea epistémica que los fundamente teóricamente.

Podemos, entonces, plantear que legalización y legitimación corren el riesgo de confundirse a menos que lo académico responda a lo político marcando una búsqueda de identidad disciplinar, desde la cual establecer una nueva relación EF – institución educacional. El desaprovechamiento de este momento histórico, desde nuestro punto de vista, como parte del campo profesional y académico se produce por:

- legitimar un hacer y una participación en lo social a través del estar en la escuela, sin una legitimación del sentido
- legitimar un campo profesional y laboral sin una necesidad clara del porqué y el para qué de la EF en la escuela
- participar como “agregada” de la escuela, con todas las movilizaciones económicas, organizativas, corporativas e instrumentales que trae aparejada su universalización, sin aportar una real participación en el proceso de análisis y reconstrucción de una institución entendida como fuertemente en crisis.

La EF tiende a instalarse como una tecnología disciplinadora y reproductora de las prácticas corporales en la escuela y en la sociedad. De este modo sería posible matricular las formas de irrupción corporal, siempre disfuncionales a lo escolar. Sin embargo, el cuerpo es esencialmente irruptivo y no puede ser pensado desde una teoría de enseñanza “estándar”²², desde el individuo psicológico, ya que no es un cuerpo plenamente representable. Los discursos políticos tienden a enunciarse desde un paradigma higiénico deportivo y desde el conocimiento en un universo lógicamente estabilizado (ULE).

Sin una reflexión profunda del papel a cumplir en la escuela, el rol de la EF está mandatado, su razón de ser está naturalizada, muestra de lo cual son cada uno de los discursos políticos que culminan con la votación unánime en la Cámara de Representantes. Se hace necesario indagar estas “verdades”, que aunque constitutivas de nuestro campo y validadas en lo social, funcionan como doxásticas hacia la interna de nuestro campo profesional.

En este momento se hace urgente y necesario investigar el porqué y el qué de la EF en la escuela, producir conocimiento y colectivizarlo. Esto implica un gran esfuerzo por interrelacionar a los actores y a las instituciones específicas de la EF que participan “por separado” de cada uno de estos cambios y por movilizar lo político para generar los ambientes de desarrollo cultural y académico necesarios para responder seriamente a esta revolución de nuestro campo y de la educación pautada por lo político y demandada por lo social. El momento interpela a los actores involucrados. En este sentido, Rozengardt plantea: “La EF puede modificarse, pero para lograrlo debe hacerlo en tres frentes simultáneos: los discursos, las prácticas y las representaciones. Los tres forman parte de su identidad y los ponen en relación con el medio social que la legitima” (55)²³.

En la medida en que la política se apoye en la producción de conocimiento en el campo como vigilancia a las transformaciones, la educación

²² Toda teoría de la enseñanza relaciona tres ejes conceptuales (Behares): saber, lenguaje e individuos. Una teoría estándar sería aquella que no se plantea la falta de saber.

²³ Remarcamos que el sentido en que Rozengardt utiliza el término “discurso” no el mismo que el utilizado por Pêcheux en el que nos apoyamos teóricamente a lo largo del presente trabajo.

física escolar podrá legitimarse como un saber propio y necesario dentro de este ámbito y no como una tecnología. De esta forma, podrá posiblemente definirse una identidad de la educación física escolar en el Uruguay.

Bibliografía

- Acosta, Inés. "Los saberes de hoy" en *La Diaria* n.758. Montevideo, 2009, pp. 10-11.
- Álvarez, Mario, Agustina Craviotto, Guillermo López, Ismael Montero Fernanda y Pinto, Fernanda. *Concepciones y discursos subyacentes en la obligatoriedad de la Educación Física en el ámbito escolar*. Montevideo: mimeo, 2008.
- Bailón, Martina, Lucía Forteza y Ana Torrón. *Sobre el cuerpo y la enseñanza en la educación física escolar*. Trabajo de final de curso, Seminario II: "Cuerpo, lenguaje y enseñanza". Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo: FHCE, 2007.
- Behares, Luis Ernesto. "Enseñar en cuerpo y alma: la Teoría de la Enseñanza y el saber en la pulsión" en *Educação Temática Digital*, v.8, Campinas, junio 2007, pp.314-32.
- Bracht, Valter. "Cultura corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?" en Souza Júnior, Marcilio (org.) *Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, Recife, 2005, pp. 97-106.
- . *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarsfield, 1996.
- Goitía, Nelly, Silvia Peri y Raumar Rodríguez. "La cultura física en el proyecto moderno uruguayo (avance de investigación)" en Lorenzo, Enrique (comp.) *Actas del 5º Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: ISEF, 1999

- Kühlsen, Karen y Raumar Rodríguez. “Cuerpo, educación y tiempo libre: una reflexión desde las políticas educativas” en Alonso, Cleuza *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa María: UFSM/ AUGM, 2005, 57-66.
- Pêcheux, Michel. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- Rozengardt, Rodolfo. “El sujeto pedagógico de la Educación Física: teoría, práctica y crítica” en *Educación física y deporte* v.23, n.1, Universidad de Antioquía. Instituto Universitario de Educación Física, 45-55.
- Silva, Ana Marcia. “Corpo, conhecimento e Educação Física escolar” en Souza Júnior, Marcilio (org) *Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005, pp. 85-95.
- Soares, Carmen Lucía. “Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade” en *Revista Paulista Educação Física*, supl. 2, São Paulo, 1996, pp. 6-12.
- Torrón, Ana, Cecilia Ruegger y Cléber Rodríguez. “Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la educación física ‘obligatoria’ en la escuela uruguaya”. Disponible en:
<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya>

Documentos consultados:

Actas de la Comisión de Educación y Cultura. Carpeta N° 1520 de 2006, repartido N°888 diciembre de 2006. Carpeta N° 964 de 2007, Carpeta N° 1520 de 2006. 11 de abril de 2007. División procesadora de documentos N°995 de 2007, Carpeta N°1520. 18 de abril de 2007.

Ley de Educación. 2008. Disponible en:
http://www.presidencia.gub.uy/web/leyes/2008/12/12_2008.htm
(acceso: 08/02/09)

PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria), 2008. Disponible en:
http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf

(acceso el 10/03/09)

Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE), 2006.

Disponible en

http://www.presidencia.gub.uy/Web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF (acceso el 02/02/09)

Vázquez, Tabaré 2006. Discurso por el 95° aniversario de la Comisión Nacional de Educación Física. Primera parte: 20 min. 03 seg., MP3. Segunda parte: 12 min. 12 seg., MP3. Disponibles en:

http://www.presidencia.gub.uy/web/audionet/2006/07/07_2006.htm

(acceso: 20/11/2008).

Recibido el 15 de junio de 2010

Aceptado el 11 de setiembre