

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Saberes y prácticas corporales en la escuela. Los contenidos como propuesta .

Rodríguez, Norma.

Cita:

Rodríguez, Norma (2008). *Saberes y prácticas corporales en la escuela. Los contenidos como propuesta. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/422>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/oz9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SABERES Y PRÁCTICAS CORPORALES LOS CONTENIDOS COMO PROPUESTA¹

Autora: Norma Beatriz Rodríguez*. UNLP-CIMeCS (Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales). **Universidad Nacional de La Plata.**

Coordinadores:

Eduardo Galak, eduardogalak@yahoo.com.ar

Carolina Escudero, carolinaescu@yahoo.com.ar

RESUMEN

En Argentina la discusión referente a los contenidos de la enseñanza, ha dominado la escena de las políticas educativas de los noventa. Sin embargo, lejos de ponerse en práctica, es un debate pendiente para la Educación Corporal.

Este trabajo avanza en un análisis teórico y epistemológico respecto de los saberes y prácticas en el espacio escolar y propone centrar el debate en relación a los contenidos de la enseñanza, entendidos como saberes y prácticas, históricas, situadas y políticas. Los contenidos, no forman parte de ninguna naturaleza humana, sino que conforman un continente construido, acordado y legitimado, que resulta de la historia y las luchas que caracterizan el campo escolar. Sostenemos que un contenido es a la vez un saber y una práctica, diferenciamos el saber, del conocimiento y expresamos la imposibilidad de atomizarlo, es decir, un contenido es a la vez conceptual, procedimental y actitudinal. Por último, entendemos que un contenido es aprendido cuando es in-corporado. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en analizar los saberes tomando como herramienta teórico-explicativa el concepto de *habitus* bourdieuno.

Para hacerlo, retomamos como ejes centrales la propuesta teórico- metodológica de Pierre Bourdieu, las publicaciones de Ricardo Crisorio en relación al Problema de los Contenidos de la enseñanza y los aportes del Grupo de Estudios en Educación Corporal (UNLP).

¹ Este trabajo representa una segunda etapa del capítulo de mi autoría que se denomina: Introducción a los Contenidos de la Educación Física en: Crisorio, Ricardo (dir.) *Educación Física. De la Gimnástica a la Educación Corporal*. La Plata, Al Margen / Facultad de Humanidades de la UNLP, Colección "Textos Básicos" (en prensa, fecha de publicación: 2008).

* Profesora en Educación Física. Cursó la Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Expediente (3548/03 CONEAU).

Profesora adjunta de Teoría de la Educación Física 4 en la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora por el Programa de Incentivos a la investigación de la U.N.L.P. Integrante del CIMeCS, Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: nbrodri@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En primer lugar debemos considerar que los contenidos se extraen de la cultura de la sociedad (...); son tradiciones sociales que se transmiten, aprenden y comparten, es decir, no son "una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre..." (Parsons, 1952) sino saberes y haceres "históricamente constituidos y socialmente organizados. (...)". (Crisorio, 1995)

En Argentina la discusión referente a los contenidos de la enseñanza, ha dominado la escena de las políticas educativas de los noventa. La sanción de la Ley Federal de Educación el 14 de abril de 1993 y la promulgación el 29 de abril del mismo año, por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina, consolida y focaliza, la propuesta de una política educativa nacional que acuerde contenidos básicos comunes para la enseñanza.

“El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:

- a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema.
- c) Acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.”²

Sin embargo, enunciar una política de contenidos no deja de ser una categoría imprecisa, flexible y analizable. Frente a esto, nos planteamos algunos posibles interrogantes de primera mano. ¿Por qué situar a los contenidos en el centro de una política educativa nacional? ¿Qué contenidos se enseñan en las escuelas? ¿Los contenidos son saberes? ¿Los saberes son conocimientos? ¿Cómo puede explicarse la inclusión de algunos contenidos? ¿Qué tradiciones mantiene la escuela y en qué cuestiones piensa los cambios? ¿Por qué la escuela actual no enseña como antes, ni lo mismo que en otras épocas? ¿Por qué a las niñas se les enseñan saberes distintos que a los varones particularmente en áreas como Educación Física? ¿De qué modo las ecuaciones simples, la organización política de nuestro país, algunos deportes, los adjetivos, etc. se convierten en contenidos escolares?

² Ley Federal de Educación . Capítulo II. Del Consejo Federal de Cultura y Educación. Artículo 56, 1993.

¿Por qué la “Campana del Desierto” es parte de la Historia argentina y los textos producidos a partir de la mirada de los pueblos originarios son Leyendas? ¿Por qué el tiempo histórico (presente, pasado y futuro) es un contenido de Ciencias Sociales o los juegos motores lo son de la Educación Física? ¿Quiénes y de qué manera determinan qué es lo valioso, legítimo y valedero como para ser transmitido en las escuelas?

Intentaremos a partir de éstas y otras preguntas, abordar el problema de los contenidos de la enseñanza en el campo de la Educación Física. Suponiendo además que estamos “viendo” un problema que merece ser estudiado. Estudiar un problema significa problematizarlo, construirlo y constituirlo en objeto de pensamiento.

“Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, ni tampoco creación por medio de un discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento”.³

Es preciso entonces, hacer una distinción: los contenidos son saberes y haceres, por lo que las manifestaciones genéticas, orgánicas, etc., podrían ser cualquier otra cosa, pero no un contenido. El punto clave de nuestra posición es afirmar que los contenidos son las prácticas y esas prácticas pueden aparecer escritas en un currículum o en un libro de texto, pero eso no es el contenido, sino, la descripción o la interpretación de una práctica.

Entendemos por prácticas, no sólo lo que las personas hacen, sino también a un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran. A pesar de que nunca las expuso en detalle, podemos suponerlas a la manera de Michel Foucault en el sentido que le otorga Edgardo Castro: prácticas como “(...) la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (‘sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento’), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituyen una ‘experiencia’ o un ‘pensamiento’”.⁴

En Foucault podremos encontrar tres características que puntualizan lo que entiende por prácticas: en primer lugar la “homogeneidad”, es decir, lo que los hombres hacen y la manera en que lo hacen. No las representaciones que tienen de sí mismos ni de las condiciones que los determinan; sino de “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer”. En segundo término ubica a la “sistematicidad”, es decir considerar

³ Foucault M. *Saber y verdad*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 1991. Páginas 231, 232.

⁴ Castro, E.: *El vocabulario de M. Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2004. Página 274.

sistemáticamente el saber (las prácticas discursivas), el poder (las relaciones con los otros) y la ética (las relaciones consigo mismo). Por último la “generalidad”, aquellas cuestiones que tengan un carácter recurrente (Castro, E.: 2004).

Históricamente la Educación Física tradicional ha reducido el concepto de prácticas a ejercicios físicos o en general, a movimientos específicos propios de los deportes, de la gimnasia o de los juegos, entre otros. Sin embargo, entre las prácticas que dan cuenta del campo disciplinar actual en Argentina, podríamos mencionar también, prácticas de gestión, prácticas escolares, prácticas gímnicas, prácticas de investigación, prácticas de organización de eventos (Torneos, Jornadas de Investigación, Congresos, etc.) entre otras posibles. Trabajaremos sobre ésta idea a lo largo del texto.

Para comenzar, retomaremos la discusión acerca de una Pedagogía por Contenidos y su tensión con una Pedagogía por Objetivos, no porque sea una cuestión novedosa para el campo de la Educación en general, sino porque lo es, en el campo de la Educación Física en particular.

CONTENIDOS VERSUS OBJETIVOS

“Me costó mucho aprender a leer. No me parecía lógico que la letra m se llamara eme, y sin embargo con la vocal siguiente no se dijera emea sino ma. Me era imposible leer así. Por fin, cuando llegué al Montessori la maestra no me enseñó los nombres sino los sonidos de las consonantes. Así pude leer el primer libro que encontré en un arcón polvoriento del depósito de la casa.” (Gabriel García Márquez, 2002)

Un contenido es algo que se aprende, es un saber, una práctica, histórica y situada. Los contenidos, no forman parte de ninguna naturaleza humana, sino que conforman un continente construido, acordado y legitimado, que resulta de la historia y las luchas que caracterizan al campo escolar⁵. Que la eme se llame eme y tenga un sonido distinto a cómo la nombramos y que además, cuando se suma con una vocal e intentamos leer lo que dicen juntas, no hacemos referencia a su nombre, sino un sonido particular que resulta de tal combinación, deriva en última instancia, de determinados acuerdos que, para la conformación de nuestra lengua escrita, se han hecho en alguna ocasión. Por fuera de toda

⁵ “En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (...)Lo que diferencia a un campo de otro son las luchas y la historia.” Bourdieu- Wacquant . *La lógica de los campos*. Página 149/150.

lógica universal, los sonidos que interpretamos, por ejemplo, no se desarrollan en relación a la natural maduración o desarrollo, sino que es necesario aprenderlos y así transformarlos en saberes. De este modo, los contenidos no forman parte constitutiva del cuerpo orgánico, sino que circulan en las sociedades actuales e históricas y además pueden ser compartidos. Esta es una cuestión central para analizar nuestro problema. “No hay cómo compartir un objetivo, sí un contenido.” (Crisorio, inédito, 2007)

“Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas. Es necesario reflexionar sobre lo implícito para evaluar si lo que se enseña es lo más pertinente o necesario y hacerlo explícito. Se requiere asumir la complejidad y variedad de los contenidos escolares. Los contenidos pueden -entre otras alternativas -discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes.”⁶

Por otro lado, la Pedagogía por Objetivos subsume el aprendizaje a ciertas conductas observables, que se establecen en términos operativos y de conducta. Se parte de suponer que puede o no, hacer cada uno/a a partir de ciertos criterios preestablecidos de definición: etapas evolutivas, estadios de desarrollo, capacidades, género, etnias, etc. Esto genera en consecuencia, una enseñanza que supone al aprendizaje por fuera de las culturas, la historia y la política. Pero más aún, preanuncia las prácticas corporales, a partir de prescripciones (argumentaciones inconsistentes) de orden biológico, psicológico, *científico* o cualquier otro, que difícilmente hubiera podido ser discutido en la modernidad.

Vale una aclaración, no es que desestimemos los aportes que la Educación Física recibe de áreas como la fisiología, la psicología, la anatomía, etc., sino que sostenemos que dichos aportes no brindan elementos acabados para explicar y revisar las complejas prácticas corporales históricas y actuales.

Dado que los contenidos de la enseñanza se seleccionan, secuencian, jerarquizan e incluyen, a partir de suponer un sujeto, *acodarlos* nos permite también, situarnos en las prácticas áulicas reales y concretas. En cada escena escolar encontramos un grupo de actores que se relacionan o no, que generan vínculos, que comparten prácticas y saberes, de este modo, argumentamos que la política educativa no solo tiene que disponerse a enunciar contenidos, sino que tiene la imperiosa necesidad de focalizar un espacio de

⁶ Puntos de partida para acordar Contenidos Básicos Comunes en Aplicación de la Ley Federal de Educación. Más y Mejor Educación para todos. Documentos para la Concertación. Serie A - Nro. 6. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina, 1995.

capacitación a fin de posibilitar herramientas imprescindibles para la adecuación curricular. Decíamos que `no hay como compartir un objetivo, sí se puede compartir un contenido´, porque es un saber y el saber circula.

En cambio el planteo de una Pedagogía por Objetivos según Gimeno Sacristán “(...) es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general.”⁷

Esta visión utilitaria clasifica los saberes y las prácticas en general, a partir de valoraciones de utilidad. Es útil lo que pueda ser productivo, eficiente, rentable y toda educación que los enseñe. En esta perspectiva, los juegos por ejemplo, son considerados algo menor, no así, los deportes, en donde ciertas lógicas de mercado, forman parte de su *esencia*. Sin embargo la pedagogización de los saberes que muchas veces se ha confundido con *infantilización* o simplificación, ha encontrado numerosas contradicciones entre la propuesta de una educación que incluya a todos y todas, y ciertas prácticas grupales que se caracterizan por incluir sólo a algunos.

“El objetivo se logra o no se logra, no caben procesos intermedios; mejor dicho: no interesa ese planteamiento. La racionalidad pretende partir de los enunciados específicos e incluso esta especificación se pondrá como condición de la consecución misma de los objetivos. La eficiencia de la enseñanza se mide en función de los cambios que produce en el alumno (cambios observables) y en la medida que consigue las metas propuestas.”⁸

El modelo de la pedagogía por objetivos es una forma de técnica- pedagógica que parte de modelos y métodos *científicos* y teorías que sustentan un modo de construcción del currículo, de su diseño y en general de un modo particular de pensar la educación.

Sin embargo, como se trata de una tecnología aplicada a personas, no sólo puede analizarse como una técnica, sino que implica principalmente, un conjunto de valores, una ética y hasta una estética de las prácticas educativas. Esta técnica reducida a un carácter mecánico,

⁷ Gimeno Sacristán J., *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata S. A. Madrid, Cuarta Edición 1986. Página 14.

⁸ Gimeno Sacristán J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata S. A. Madrid, Cuarta Edición 1986. Página 50.

cuestión que no sólo la simplifica sino que la empobrece, busca básicamente la eficiencia educativa.

De cara a ésta perspectiva, prevalece la necesidad de definir los procesos más eficaces para que se logren los objetivos propuestos y éstos objetivos siempre anteceden al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así las adecuaciones estarían destinadas a revisar el proceso en referencia a planteos previos, pre- establecidos, acordes al grado de desarrollo y maduración supuestos en los alumnos y alumnas en cada etapa de su vida. Las posibilidades de aprendizaje estarían reguladas según este modelo con saberes provenientes de la psicología evolutiva principalmente, considerados *científicos* y por lo tanto, verdaderos. Lo científico en esta propuesta, se orienta a ciertos supuestos establecidos que dan las bases de los aprendizajes en cada momento evolutivo y que supondrían un orden secuencial y progresivo hacia estadios más avanzados y complejos de elaboración. En Educación Física esto se ha explicado por ejemplo, a partir de métodos que irían desde prácticas más simples hacia las más complejas, de un movimiento estático a uno dinámico, etc. Puede observarse la clara vinculación de estos postulados con lo que ha caracterizado a la ciencia moderna: un ideal de racionalidad plena que implica ciertas creencias, la confianza absoluta en el poder de la razón, la idea de alcanzar un conocimiento universal y verdadero del mundo y la creencia en el progreso social a partir de los aportes de la ciencia.

Si bien no se trata de realizar una transferencia lineal de las teorías de alguna de las disciplinas enunciadas a la educación, sus influencias en relación a los supuestos acerca de cómo se realizarían los aprendizajes, han sido de mucha influencia. Es así que la psicología evolutiva ha aportado ciertos saberes categorizados como verdades científicas y estos han determinado y configurado las prácticas escolares de la Educación Física en un sentido amplio.

“Snelbecker (1974, página 161) afirma que no puede hacerse una utilización mecánica de la teoría psicológica, hay que tomarla, “como una fuente de hipótesis de potencial relevancia para la práctica educativa pero sin poderse aceptar plenamente hasta no haberse demostrado su valor en los procedimientos educativos.”⁹

La pedagogía por objetivos busca resultados a partir de los objetivos establecidos, así una preocupación de primer orden serían los medios para la consecución de los mismos. Es

⁹ Gimeno Sacristán J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata S. A. Madrid, Cuarta Edición 1986. Página 70.

decir, qué medios resultarían más adecuados para que se produzcan los efectos deseados.

“El tecnicismo pedagógico no se preocupa por conocer, sino por actuar eficazmente.”¹⁰

Entonces, su preocupación central consiste en cómo formular adecuadamente los objetivos. El diseño mecánico, subyacente en la pedagogía por objetivos, olvida que muchos de los efectos de aprendizaje se deben a variables que ese diseño esquemático no considera, como son el profesor, los compañeros, los grupos sociales, las trayectorias individuales y colectivas, los saberes, etc.

Todos sabemos que niños y niñas, jóvenes y adultos escolarizados, aprenden muchas veces al margen de las *intenciones* del docente, más aún si la propuesta se reduce a lograr resultados concretos. Este enfoque que pondera objetivos específicos, no contempla cualquier otra experiencia de aprendizaje, por concreta que quiera ser.

Al suponer un sujeto universal y un logro concreto esperable, no sólo se organizan las enseñanzas para que nadie aprenda menos de lo deseable, sino para que tampoco, aprenda algo más. Hagamos un breve listado de experiencias y creencias concretas para ejemplificar:

- Niños y niñas que entran a la escuela primaria¹¹ alfabetizados y que se supone por lo tanto, se van a aburrir (ya lograron uno de los objetivos centrales del área de lengua).
- Los jugadores de handball que juegan en algún club reconocido o en determinadas ligas y que en la escuela media practican handball en sus clases, nada nuevo pueden incorporar, ‘ya saben jugar’.
- Las niñas que estudian inglés en el Instituto Cultural Argentino- Británico y que en las clases de la escuela no aprenden nada nuevo.

“A la pedagogía mecanicista y atomista, que implica la pedagogía por objetivos, hay que oponer otra que fomente la participación en experiencias concretas de aprendizaje, considerando que el sujeto que aprende lo hace como un todo personal, porque la tarea escolar habría que enfocarla más como un proceso molar y no en forma atomizada. Un aprendizaje que, en su faceta cognitiva más rica, se entiende como un proceso de reorganización constante, como consecuencia del cambio que supone la adquisición de nuevos significados, dependiendo de las características globales del momento de desarrollo en que se encuentra el sujeto, y entendiendo que la dinámica psicológica no puede

¹⁰ Gimeno Sacristán J., *Ibidem*. Página 73.

¹¹ Lo que en Argentina se denomina usualmente escolaridad primaria, ahora escuela básica, incluiría a niños y niñas a partir de los 6 años hasta los 12 aproximadamente.

comprenderse si no se considera al alumno en relación con su contexto social y cultural, (HAMELINE, págs 25 y ss.)”¹²

La necesidad de encadenar los objetivos en una secuenciación de lo simple a lo complejo, implica una práctica de orden secuencial imprescindible. Los aprendizajes más importantes se lograrían al final de la escolarización y de este modo, quedan minimizadas las prácticas de los niveles iniciales.

Los enunciados de las conductas esperables, reduce toda propuesta educativa a validar lo que pueden mostrar los alumnos y alumnas en un momento específico dado. Sólo un ejemplo invalida tal situación:

- Al finalizar un examen el alumno se retira pensando alguna respuesta que no le ha conformado, repiensa la pregunta, vuelve a pensarla porque imagina que en algún lugar ha leído acerca de eso. Pasa un rato y se maldice a la vez que enuncia: le tendría que haber dicho esto o escrito aquello. Sin embargo el profesor se queda con la respuesta dada. Las escenas escolares, los recortes de la evaluación, la presión que algunos adultos imponen sobre sus estudiantes, entre otras razones posibles, impiden que puedan mostrar todo lo que saben respecto de un tema dado. ¿Cómo reducir toda la práctica escolar a lo que puede mostrarse en una circunstancia particular?
- En un partido de voley, estoy en la posición de saque, suena el silbato, golpeo la pelota, intentando no escuchar los sonidos que provienen de los espectadores. Fue un mal saque, golpea la red y no pasa. ¿No he aprendido a sacar? ¿O en esa situación particular no he podido hacerlo como lo hacía en las prácticas previas?

“Los objetivos conductuales surgen con los primeros planteamientos de la teoría curricular; formalmente los encontramos en el trabajo de Tyler, titulado “Principios básicos del currículo”¹³. El autor afirma que los objetivos no son propósitos que tiene el instructor de un curso, ni sus ejecuciones, tampoco las descripciones e temas o de contenidos, sino que son “los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante; por ello, la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante” (En Tyler, R.

¹² Gimeno Sacristán J., *Ibidem*. Página 113.

¹³ Díaz Barriga A., *Didáctica y Currículum*. Ediciones Nuevomar. S. A. De C.V. México. 1991. Página 62.

Principios básicos para la elaboración del currículo. Editorial Troquel, Buenos Aires. 1970)»¹⁴

El aprendizaje es considerado como un resultado, en detrimento del proceso, es empírico, susceptible de ser experimentado, homogeneizante, común, universal.

De este modo, “(...) el hombre, como sujeto del aprendizaje y como sujeto histórico-social, es el gran ausente de estos tratados, en donde las discusiones se encaminan a resolver un problema de eficiencia para una sociedad capitalista.”¹⁵

Al suponer un sujeto conocido a priori, no sólo se determinan los objetivos a lograr independientemente del sujeto, sino que, prescriben y condicionan las prácticas escolares aun antes de las mismas prácticas.

Sin embargo, cada uno/a de los actores sociales *hace cuerpo* saberes y eso podemos verlo o no, en las prácticas. No puedo meterme adentro del cuerpo de una niña y medir qué habilidades ha desarrollado, pero puedo ver en las prácticas si salta o no la soga, si puede saltar con dos sogas a la vez, si manifiesta el deseo de jugar a la soga.

Para finalizar, una propuesta centrada en contenidos nos permite además revisarlos, adecuarlos, pensarlos, transformarlos. Avanzaremos sobre algunas propuestas y prácticas de estudio y revisión de los contenidos de la enseñanza en los apartados siguientes.

CONTENIDOS, CONOCIMIENTO Y SABER

“(...) Trabajar significa emprender el camino para pensar algo diferente de lo que hasta entonces se pensaba”. M. Foucault.¹⁶

Pensar los contenidos de la enseñanza, nos compromete a revisar los nuevos entramados sociales y nuestras ideas e ideales acerca del proyecto escolar actual.

Investigaciones bien interesantes han mostrado que la instauración de ciertos discursos, han obturado la posibilidad de revisar las prácticas escolares, entre otras.

Suponer la presencia de un sujeto particular, particularmente situado, en los maestros/as, profesores/as y en los alumnos y alumnas, es parte de la construcción imprescindible del objeto. De este modo, reconocer la construcción de una ética, de una moral y hasta de una estética en cada uno de ellos, es ineludible para nuestro estudio.

¹⁴ Díaz Barriga A., *Ibíd.* Página 62

¹⁵ Díaz Barriga A., *Ibíd.* Página 65.

¹⁶ Foucault M. *Saber y verdad*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 1991. Página 230.

Ahora bien, la posibilidad de pensar de otra manera, el éthos en Foucault, es decir la forma en que las personas hacen, obran, piensan, dicen y no, a cada una de estas acciones enumeradas, nos invita necesariamente, a revisar las prácticas, en nuestro caso escolares, en relación a las ideas de verdad, saber y ejercicio del poder. Avanzaremos sobre cada uno de éstos conceptos para poder dar algunas explicaciones posibles en relación a qué se selecciona, significa, valora y enseña en la escuela actual.

Los discursos en general y los textos escolares, curriculares, leyes, resoluciones, instructivos, etc. en particular, han propuesto una educación común para todos/as y han instaurado la idea, atractiva por cierto, de la igualdad de posibilidades para todos/as también. ¿Quiénes podríamos cuestionar esas ideas, cómo oponerse a éstos nuevos repertorios democráticos, es decir, a la igualdad de posibilidades?

En contrapartida, producto de éstas afirmaciones entre otras posibles, se han propuesto prácticas homogeneizantes, amparadas en la idea de igualdad, que como tales, no se han permitido ver qué ahí mismo frente a nosotros hay un sujeto particular que no es una caja vacía, sino que ha transitado y transita por grupos, momentos, situaciones, que hace y deja de hacer, que piensa, que dice, que aprende o no, que hace cuerpo de los conocimientos y puede o no, transformarlos en saberes.

Pensemos algunos ejemplos¹⁷: cuando decimos que alguien sabe como llegar a algún lugar, es porque no sólo puede conocer el mapa o las rutas posibles, sino que, además, sabe cuál es el mejor camino, el más rápido, el menos transitado, el más “efectivo” para llegar. En ese entramado de decisiones puede no haber un pensamiento consciente, puede que a la vez esté escuchando un programa radial, pensando en cómo resolver una situación, o lo que sea.

“El saber no es una suma de conocimientos, porque de éstos se debe poder decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o no, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Ninguna de éstas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria”.¹⁸

¹⁷ Algunos de estos ejemplos e ideas han sido discutidas y analizadas colectivamente en las reuniones de los equipo de investigación de los que participo como investigadora. Actualmente trabajamos en dos Proyectos: “Metodología de la Investigación y Educación Corporal” y “Recuperación de buenas prácticas educativas en los niveles Inicial, Primario y Medio”, UNLP-CIMeCS .

¹⁸ Castro, página 320

El conocimiento asume no sólo la condición de universalidad, sino también y sobre todo, la intrínseca e ingenua relación entre verdad y objetividad. La búsqueda de la verdad se circunscribe al descubrimiento de la cosa que por fuera del sujeto espera paciente ser revelada.

Frente a una idea instaurada de progreso natural de la ciencia, del saber, del conocimiento y del hombre, cuestiones que han sido abordadas en el apartado inmediato anterior, lo que nos proponemos es estudiar *su inconsciente*, es decir, ¿por qué procesos transitan los saberes y de qué modo se convierten en legítimos contenidos escolares?

“La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es ese capital al que le he asignado como ‘tradiciones públicas’. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores”.¹⁹

La escuela enseña tradiciones públicas, es decir una selección de capital cultural, entre otros, de capital corporal. La escuela se ocupa y educa los cuerpos directa o indirectamente y los modos educados de moverse o no, también se enseñan en la escuela, entre otras instituciones y grupos de pertenencia.

Enunciar contenidos para la enseñanza es centrar el proceso en saberes culturales que la escuela intenta recuperar y legitimar. Es suponer que la escuela y los maestros y maestras no enseñan verdades últimas, sino aquellas *verdades* que aparecen en los diferentes entramados culturales de una sociedad en un momento histórico determinado. De esta forma, la selección, la secuenciación y la jerarquización de contenidos, resulta de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas y no son la consecuencia de la indiscutible naturaleza humana. Esto representa una cuestión central tanto para la Educación Física como disciplina escolar, como para el resto de las áreas.

En este sentido el *Reporte del College de France*, elaborado por Pierre Bourdieu en 1989 constituye un antecedente de crucial importancia para nuestro trabajo.

“Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes”.²⁰

Los contenidos como construcciones sociales, históricas y políticas son la resultante de decisiones explícitas y/o implícitas de sujetos particulares y particularmente situados. De

¹⁹ Stenhouse L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987. Página 31.

²⁰ Gvirtz S., Palamidesi M., *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Editorial AIQUE, Buenos Aires, 2006. Página: 18.

este modo, maestras/os y profesores/as no tratan con conocimientos privados, sino públicos, que cada uno/a ha aprendido y aprende en su trayectorias individuales y colectivas.

Los saberes se transforman en contenidos cuando ingresan al espacio escolar y en este recorrido es necesario distinguir al menos tres momentos.

Bourdieu trabaja sobre la idea de que la escuela no enseña lo socialmente significativo, sino que se enseña saberes, cuya única legitimidad es que se construyen y provienen de grupos legitimados socialmente, a este proceso lo ha denominado como doble arbitrariedad.

“(…) en la escuela no podemos hablar de una selección racional de significados que se fundamente en un orden lógico, racional. También es arbitraria la cultura que se enseña en ella. Es doblemente arbitraria (…).” “Dice Bourdieu: toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural...Toda acción pedagógica está determinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o dominadas.”²¹

Así el saber propio aparece con carácter de verdad como único saber desconociendo o no reconociendo, su carácter arbitrario.

Este saber “Aparece como el saber, el saber verdad, el único saber. Para los alumnos, para los maestros, para los padres, para todos, la escuela es un lugar donde se enseña el saber más valioso, el saber legítimo de la cultura universal, de la cultura de una nación, de la cultura de una práctica. Por eso vamos a la escuela y por eso también somos maestros.”²²

Reconocemos entonces, procesos por los cuales los contenidos se legitiman como saberes escolares, en los que podemos analizar el proceso de doble arbitrariedad, es decir, un grupo de intelectuales arbitrariamente conformado, que arbitrariamente seleccionan a partir de su capital cultural, los saberes más valiosos para ser enseñados en las escuelas.

Un tercer momento se concretaría en lo que se ha denominado currículum oculto, es decir, además de reconocer los modos en que estos contenidos ingresan en el espacio escolar, es necesario explicitar que existen algunos otros procesos que hacen profesores e instituciones en general y conforman lo que aparece en el espacio de clases, digamos en las prácticas áulicas.

²¹ Torres, Remedi, Landesmann, Edwards, *Currículum Maestro y Conocimiento*. Temas Universitarios N° 12 Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México. 1998. Página 43

²² Torres, Remedi, Landesmann, Edwards. Op cit. Página 44.

Llegado este punto, una pregunta se torna imprescindible: ¿de qué hablamos cuando hablamos de Educación?

Cuando los especialistas, maestros y profesores/as hablan de Educación en general no explican que se da por supuesto que se habla de buena Educación, esto ha sido revisado por Alfredo Furlán, es decir, la escuela no enseña aquellas prácticas que en una determinada sociedad son desaprobadas. Estas cuestiones, como otras tantas que analizaremos, no parecen tener la necesidad de ser revisadas (escupir, maldecir, agredir, etc.)

Afirmamos que un contenido es a la vez un saber y una práctica, diferenciamos el saber, del conocimiento y expresamos la imposibilidad de atomizarlo, es decir, un contenido es a la vez conceptual, procedimental y actitudinal y es aprendido cuando es incorporado como *habitus*, en el sentido de Bourdieu.

Si bien la teoría del autor tiene carácter relacional, intentaremos explicar éste concepto que para nuestro problema es de crucial importancia.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta.”²³

El *habitus* es para el autor, la historia hecha cuerpo, el principio explicativo generador y orientador de prácticas, un recurso y una limitación, ligado a las condiciones sociales de su producción y a los condicionamientos que ellas implican.

“Toda práctica social es una estrategia en función de la posición que ocupa en el campo y del *habitus* que se ha incorporado”.²⁴

De éste modo, el saber se hace cuerpo, se constituye al modo de un *habitus*, que como producto de la historia, puede ser modificado.

²³ Bourdieu, , *El Sentido Práctico*, Madrid, Taurus. Pagina 92. Libro 1. 1991

²⁴ Extraído textualmente de las notas de clase del Seminario dictado por Alicia Gutierrez. Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 2002.

CURRICULA Y PRÁCTICAS ESCOLARES

“La pedagogía continúa ciega a la evidencia de que “hombre” es el nombre del sujeto convertido en objeto de la ciencia y de la técnica, y de que el sujeto convertido en objeto pierde toda posibilidad de condición particular.” (Crisorio R. *Informe final CBC: del análisis a la instrumentación*).

Suele creerse que el currículum es lo que está escrito, esos documentos que desde alguna esfera siempre lejana a la realidad escolar, viajan a las escuelas y les *dicen* a los maestros/as y profesores/as *qué hacer* en sus clases.

Algunos estudios han avanzado en una concepción más amplia de currículum, la cual compartimos, en donde se lo considera como un conjunto de prácticas, resultado o resultante de un espacio de luchas entre grupos y sujetos particulares y particularmente situados.

“El currículum, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados.”²⁵

Acuerdo con la caracterización de Pineau, considerando al currículum como un espacio de luchas, de negociaciones, de compromisos. Sin embargo, como nuestra preocupación son las prácticas escolares, imagino otras preguntas. ¿Cómo construyen o re- construyen el currículum escolar los profesores y profesoras de Educación Física?

En ese punto voy a retomar algunas ideas que mis alumnos y alumnas del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, presentan en las clases cuando debatimos éstos temas. Ellos suelen afirmar que el currículum y los contenidos de la enseñanza, *bajan* de alguna esfera de decisión de políticas educativas, “entonces llegas a la escuela y aparece algo así como *la Biblia* en donde hay una prescripción de lo que se puede o no, enseñar”. Esto es muy interesante en principio por dos razones, la primera

²⁵ Pineau P. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. Página 37. En Pineau P. , Dussel I., Caruso M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2005.

porque hay un supuesto de que el saber es ajeno a ellos, la segunda, porque incluye un descreimiento de la posibilidad de generar prácticas distintas, novedosas o de modificarlas, es decir, la posibilidad de pensarse a ellos mismos como generadores de culturas.

Lo que se observa en los currículos, es que se ha intentado determinar los contenidos de la Educación Física a partir de los métodos de la ciencia moderna. Ese procedimiento que en disciplinas como las matemáticas, ha podido ponerse en práctica, en nuestro caso, encontramos una dificultad clave. La Educación Física no tiene una *ciencia consagrada* que genere y haya generado saberes a dónde recurrir para recortar o pedagogizar y de ese modo convertirlos en contenidos escolares.

La Educación Física ha recurrido y aún recurre, a saberes legitimados en las diferentes culturas o según el caso, a los provenientes de determinada cultura legítimamente instaurada en una sociedad determinada. Esto suele complicar aún más el panorama, porque ha generado serias confusiones y relaciones desiguales con otras disciplinas.

La Educación Física representa un caso particular de este problema, los estudios arqueológicos muestran que no han sido un conjunto de científicos o de intelectuales los que han construido y delimitado el campo disciplinar.²⁶

La asociación, bastante infeliz por cierto, a perspectivas psicologizantes o biologistas, entre otras, han obstaculizado el estudio de las prácticas corporales y la consecuente confusión en el enunciado de contenidos.

Retomemos el epígrafe de éste apartado, suponiendo a los sujetos no como objetos dados, sino como actores sociales, históricos e históricamente construidos, portadores de condiciones particulares. Considerando además que cada uno/a transita, permanece y forma parte de las distintas escenas escolares.

En esta posición, entendemos el currículo como un conjunto de prácticas, que describen modos de hacer, pensar y decir. Consideramos además que lejos de agotarse en los Documentos curriculares elaborados por el estado nacional, provincial o por expertos en general, las instituciones escolares elaboran conciente o inconscientemente (escrito u oral) lo que en pedagogía se ha estudiado como currículum oculto y que es sin lugar a dudas, lo que más fehacientemente interpreta las prácticas escolares.

²⁶ Para profundizar en esta hipótesis se sugiere la lectura de los apartados históricos del libro: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Bracht V., Crisorio R., Coordinadores. Al Margen, La Plata, Argentina, 2003.

INTRODUCCIÓN A LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

“Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos”. Lawrence Stenhouse.

Pensemos el campo escolar y dentro de él, en las disciplinas escolares que como sub-campos, siguiendo a Bourdieu, presentan cierta autonomía y a su vez tienen relaciones a veces intentas y tensas entre sí (Paiva, 2003).

Cada sub- campo podría caracterizarse por prácticas específicas y particularmente situadas. Son éstas prácticas, en un sentido amplio, las que constituyen, han constituido y van constituyendo su identidad.

Dado que las identidades no se configuran de una vez y para siempre, sino que representan un espacio móvil, que como cualquier otro espacio social, retomando a Bourdieu, se configura en relación a los otros, hay que interrogarlas y recrearlas desde cada lugar escolar, cada escena áulica, cada práctica específica.

“Si bien en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio pensado, reflexionado, constituye una exigencia permanente, no se trata evidentemente, de hacer a cada momento tabla rasa del pasado”.²⁷

Para esto, es necesario hacerlo en diálogo directo con las prácticas escolares. Analicemos algunas escenas:

Si entramos a un aula de clases podremos escuchar y/o ver situaciones que nos remitirían a suponer “están en clase de matemáticas, historia, geografía”, por ejemplo.

La situación particular de la Educación Física en la que hemos trabajado, en donde los saberes, las prácticas, los contenidos, se extraen de las culturas de referencia y en general aparecen asociados al tiempo libre o tiempo de ocio en oposición al tiempo del trabajo, la circunscriben como un caso particular, aún más complejo.

Hace algunos años en ocasión del 2do Congreso de Educación Física y Ciencia, Alfredo Furlán afirmaba: “La escuela y la educación surgieron como un modo especial de transmisión que se justifica porque transmite cosas que no pueden ser transmitidas fuera del ámbito de su intensificación como proceso.”²⁸

²⁷ Bourdieu P., Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, página 130 en Bourdieu P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores. Argentina. 2003.

²⁸ Furlán A., ¿Un cuerpo políglota? En *Actas del 2do Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P. Argentina. Página 38, 1995.

Como sabemos, la Educación Física enseña en la actualidad juegos, deportes, gimnasias y actividades de vida en la naturaleza. Sin embargo la inclusión de éstos contenidos y no de otros posibles, no es en modo alguno azarosa. Veamos a modo de ejemplo, lo que afirma Valter Bracht para el caso de los deportes en Brasil.

“(...) hay una relación histórica, interesante y compleja entre el desarrollo de la Educación Física y el desarrollo de la institución deportiva. Existen variados momentos históricos en que éstas dos, o que el desarrollo de éstas dos prácticas, se cruzan, se articulan. En algunos momentos más fuertemente y en otros menos. Más aun diría, que fue crucial para ésta relación las décadas del 60 y 70”.²⁹

En nuestro país encontramos algunas investigaciones históricas que justifican y explican la selección de contenidos de la enseñanza para la Educación Física.

En el año 1995 Crisorio publicaba un artículo que daba cuenta de algunas razones que justificaban la selección de los contenidos de la Educación Física. Citaremos textualmente:

“Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza:

- a) constituyen "tradiciones públicas" pertenecientes a la cultura de nuestra sociedad que, no obstante, permiten adecuaciones a idiosincrasias regionales y locales;
- b) se corresponden con la práctica que los profesores transmiten a y comparten con sus alumnos, es decir, con lo que profesores y alumnos hacen en las escuelas, y permiten una reflexión crítica sobre ellas;
- c) implican conocimientos y prácticas específicos que no brinda ni reclama como propios ninguna otra disciplina escolar;
- d) posibilitan aprendizajes no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales y morales;
- e) permiten integraciones con otras áreas curriculares.”³⁰

A partir de esta conceptualización y sabiendo que lo social no está dado de una vez y para siempre, que el hombre (y la mujer) no es *su naturaleza* sino el conjunto de entramados entre lo biológico, lo social, lo histórico y lo político, podemos afirmar la necesidad de revisar qué saberes, qué prácticas y qué Educación Física encontramos en la actualidad.

Quisiera para puntualizar describir una situación particular por la que transita actualmente la Educación Física en la escuela primaria y que surge de las entrevistas realizadas en el

²⁹ Rodríguez N., *Entrevista a Valter Bracht*. Inédita, Mar del Plata, Argentina, 5 de Noviembre de 2004.

³⁰ Crisorio R., *El Problema de los Contenidos de la Educación Física*, Publicado en Revista Pista y Patio. Argentina, 1995.

año 2005 en escuelas públicas, en la ciudad de Ensenada, cuando trabajaba sobre las teorías de la enseñanza de la Educación Física.

- A los directivos sólo les interesa que los alumnos no se lastimen.
- Damos clases mientras el tercer ciclo sale a los recreos en el mismo patio.
- Lo importante es no faltar a la escuela.
- Los inspectores están tan saturados que sólo pasan por las escuelas que hay más problemas.
- Ya no hacemos campamentos porque hay muchas dificultades con la responsabilidad civil.

¿Cómo pensar contenidos para la enseñanza en una escena de soledad y en una escuela que está más preocupada por cuestiones legales que por cuestiones académicas?

Sin embargo los profesores/as piensan y deciden consciente o inconscientemente qué y cómo enseñar.

Para finalizar sintetizaré una experiencia de crucial importancia que se realizó en Francia y que puede brindar elementos para re pensar las prácticas concretas escolares.

“A finales de 1998, el Ministerio de Educación Nacional francés creó una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación en Francia. (...) La tarea de ésta comisión fue la de proceder a una revisión de los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y unidad.”³¹

La comisión elaboró siete principios orientadores del trabajo propuesto, en ellos encontramos algunos criterios que sintetizamos a continuación, aunque se sugiere la lectura completa de la experiencia.

Someter los programas a una revisión periódica, privilegiando “las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de una validez y de una aplicabilidad general”.

“Abiertas, flexibles, revisables, los programas son un marco y no una horca. El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad”.

“La búsqueda de la coherencia deberá derivarse de una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia.”

³¹ Bourdieu P., Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, páginas 129 a 144 en Bourdieu P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores. Argentina. 2003.

Ninguno de los problemas abordados en este escrito han sido tema de agenda y preocupación de la Educación Física tradicional, es la actual Educación Corporal la que, en clara oposición con las teorizaciones reduccionistas que nos han caracterizado históricamente, recupera las prácticas y procesos reales y concretos para abordar y elaborar teorías que, como parciales, situadas e históricas den alguna cuenta de las prácticas corporales.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu P., *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo veintiuno editores, Argentina. 2003.

Bourdieu. , *El Sentido Práctico*, Madrid, Taurus. Libro 1. 1991.

Bourdieu P. Passeron J., *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, S. A. Barcelona, España. 1979.

Bourdieu P., Wacquant L. La lógica de los campos, en Bourdieu P., Wacquant L, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo veintiuno editores Argentina s. a. Buenos Aires, Argentina, 2005.

Castorina J., Lenzi A., Fernández S., Casávola H., Kaufman A, Palau G., *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancia pedagógicas*. Niño y Dávila editores. Buenos Aires. 1984.

Castro E., *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2004.

Crisorio R., *El Problema de los Contenidos de al Educación Física*, Publicado en revista Pista y Patio. 1995.

-----, *Enfoque para el abordaje de los CBC desde la Educación Física*, en Serie pedagógica N° 2. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P. 1995.

Crisorio R. y Bracht V., (coordinadores), *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Al Margen, La Plata. Argentina. 2003.

Díaz Barriga A., *Didáctica y Currículum*. Ediciones Nuevomar. S. A. De C.V. México. 1991.

Foucault M. *Saber y verdad*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 1991

Furlán A., *¿Un cuerpo políglota?* En Actas del 2do Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P. 1995.

Gimeno Sacristán J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.* Ediciones Morata S. A. Madrid, Cuarta Edición 1986.

Gvirtz S. Palamidessi M., *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza.* Aique. Buenos Aires. Argentina. 2006.

Martínez, A. T.: *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva,* Manantial, Buenos Aires, 2007.

Pineau P., Dussel I., Caruso M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires. Editorial Paidós. 2005.

Rodríguez N., *Entrevista a Valter Bracht.* Inédita, Mar del Plata, Argentina, el 5 de Noviembre de 2004.

Stenhouse L., *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata, 1987.

Torres, Remedi, Landesmann, Edwards *Currículum Maestro y Conocimiento.* Temas Universitarios N° 12 Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México. 1998.

ANEXO DOCUMENTAL

Ley Federal de Educación Número 24.195

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina 1995.

Aplicación de la Ley Federal de Educación. Más y mejor educación para todos. Documentos para la concertación. Serie a - Nro. 6. Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes. Ministerio de Cultura y Educación. 1995.