

Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión

Norma Beatriz Rodríguez

Quisiera introducir un conjunto de preguntas que orientaron la investigación¹ y que intentarán ser abordadas en el presente texto. Se trata de un estudio sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limita a su formulación, sino que se pregunta sobre sus condiciones de posibilidad. ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se organizan los criterios para su formulación? ¿De qué manera su problematización impacta en el cotidiano escolar? Estas preguntas organizan los supuestos que desarrollaremos en tanto nuestro objetivo es argumentar la necesidad de problematizar la enseñanza y transmisión de los contenidos de la educación física en el cotidiano escolar.

De este modo, en una primera indagación nos preguntamos sobre la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia actualidad y es en este sentido que dos referencias son ineludibles para nuestro trabajo. Por un lado, se trata de pensarnos como contemporáneos en los marcos que Agamben describe, y por tanto críticos de nuestro tiempo; pero también críticos a partir de la recuperación que hace Foucault de los textos de Kant, donde introduce la pregunta por la propia actualidad: ¿qué pasa hoy?; ¿qué es ese ahora del que somos parte?

En un texto que Agamben escribió para un Seminario en el año 2008, se hace dos preguntas: “¿De quién y de qué cosa somos contemporáneos? Y, sobre todo, ¿qué significa ser contemporáneo?” (Agamben, 2008, p. 1). Si bien

¹ Esta presentación retoma los resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría, disponible en Rodríguez (2014).

no vamos a retomar la serie de argumentaciones que allí enuncia, nos interesa en particular cómo el autor caracteriza el ser contemporáneo con una relación con el propio tiempo, que implica una relación con el tiempo en desfase o anacronismo y es una práctica que implica no solo “entenderse” en ese tiempo, sino poder ser críticos. La siguiente referencia condensa esta cuestión:

La contemporaneidad es, entonces, una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella (Agamben, 2008, p. 2).

De manera que ser contemporáneos es tener una relación con ese presente del que somos parte y poder analizar no solo las luces sino aquella oscuridad, “aquella parte de la sombra” (Agamben, 2008, p. 2).

El 27 de mayo de 1978 Foucault dio una conferencia ante la Sociedad Francesa de Filosofía, que se transcribió mucho tiempo después en su Boletín de abril-junio de 1990, bajo el título “¿Qué es la crítica?”. En esa oportunidad, hizo referencia a un pequeño texto de Kant, llamado *Beantwortung der Frägung: Was ist Aufklärung*. Una de las principales razones por las cuales recupera este texto es que en él Kant centraliza el tema de la historia pero no en términos de origen o finalidad, sino que introduce la pregunta por la propia actualidad.

De hecho, la cuestión que a mi entender aparece por primera vez en los textos de Kant –no digo la única vez, encontramos otro ejemplo un poco más adelante– es la del presente, la actualidad, la cuestión de: ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese “ahora” dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo? (Foucault, 1995, p. 29).

Este trabajo nos brinda argumentos para formular nuestra pregunta, que es sin duda una pregunta por la propia actualidad. En este sentido, nuestra investigación sobre los contenidos de la enseñanza tomó como principal insumo la reforma educativa que tuvo como eje una propuesta de pedagogía por contenidos, a pesar de que en las diversas etapas de concreción se fue difuminando. Si bien no es objeto de este trabajo analizar esta transformación

educativa, tal como hemos mostrado en otra oportunidad (Rodríguez, 2014), la reforma educativa de la década de los 90 en Argentina tuvo como principal dispositivo la elaboración de los Contenidos Básicos Curriculares (CBC). La Ley Federal de Educación sancionada el 14 de abril de 1993 establece que el Estado Nacional, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deben fijar los lineamientos de las políticas educativas. Esta ley propuso una nueva estructura del sistema educativo y amplió la obligatoriedad de escolarización, pero, además, concretó la descentralización del sistema al pasar responsabilidades a las provincias. A su vez, dio indicaciones específicas para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, su adecuación a las diferentes jurisdicciones y para los ajustes necesarios de las nuevas estructuras y organización de contenidos por ciclos. Es importante destacar que esta Ley Federal supuso una reforma educativa cuya principal herramienta fue la transformación curricular. La siguiente cita ilustra esta hipótesis:

ARTÍCULO 56. -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** [...]. c) **Acordar los contenidos básicos comunes**² de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial. (Ley N° 24.195).

En el marco de lo enunciado en esta ley, dos cuestiones resultan en principio relevantes. La primera está relacionada con una nueva estructura del sistema educativo: “a) La adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular.”³ La segunda es la posibilidad de concertar contenidos básicos comunes dentro de una política educativa nacional que prevé adecuaciones jurisdiccionales. Los documentos elaborados para la transformación, llamados “Serie A - Nro. 6. Aplicación de la

² Las negritas son nuestras.

³ Disposiciones transitorias y complementarias. Artículo 66. -El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:

Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes”, representan el antecedente clave para la elaboración de los CBC. En la introducción del documento se enuncian los dos objetivos que lo orientarán: “a) Alcanzar un acuerdo referido a los Criterios para la Elaboración de los diseños Curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. b) Organizar la presentación de los Contenidos Básicos Comunes” (Serie A - Nro. 6. Introducción). También se establecen criterios a fin de organizar las presentaciones de los CBC para su elaboración en las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, esta transformación fue olvidada y reemplazada por pedagogías que reforzaron las formas tradicionales de enseñanza en las que el sujeto está ausente. Frente a esto, es necesario un conjunto de preguntas a fin de indagar cómo impacta esa propuesta en la actualidad.

¿Qué es lo que queda hoy de una reforma educativa que planteó una propuesta curricular centrada en los contenidos de la enseñanza? ¿Qué resta de los CBC hoy? ¿Qué impacto tienen los CBC en la actualidad? ¿Cuáles son los efectos que los CBC representan como espíritu de su tiempo? Uno de los problemas que nos interesa presentar es que los CBC no se discutieron más. ¿Por qué? ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos de esta necesidad? ¿Cuáles son los argumentos teóricos en los que se inscribe esta posición? ¿Por qué presentamos esta necesidad?

En el apartado siguiente desarrollaremos estas preguntas a la luz de la teoría que sostenemos y argumentaremos por qué es necesario situar la discusión de la enseñanza y la transmisión a partir de una propuesta de contenidos y no de objetivos.

La discusión sobre los contenidos de la enseñanza en Argentina no es un tema de agenda educativa ni forma parte de los debates de los circuitos académicos –a excepción de algunos grupos aislados que trabajan el problema de la enseñanza y la transmisión–; tampoco es asunto relevante en artículos que circulan en las revistas académicas sobre educación física. Por esta razón, consideramos que es necesario situar el problema de la enseñanza de los contenidos de la educación física como tema de agenda y discusión tanto en los marcos institucionales donde esas políticas se definen como en los circuitos académicos en que las discusiones pueden ser colocadas como programa de investigación. Presentamos a continuación una serie de interrogantes que orientaron nuestra labor. De algunas de estas cuestiones nos ocupamos para

proponer una agenda de discusión sobre la necesidad de pensar la enseñanza y la transmisión en relación con el saber y al saber en cuanto objeto del cual trata la enseñanza. Otras quedan como parte del trabajo en serie que estamos abordando. De esta manera, afirmamos que la revisión de los contenidos de la enseñanza es necesariamente un proceso que incluye una práctica epistemológica, y para hacerlo presentamos algunas de las conceptualizaciones que orientan nuestra propuesta situando la discusión en torno a lo que denominamos el cotidiano escolar.

¿Por qué contenidos? ¿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 propone los cambios? ¿Por qué la escuela actual no enseña como antes, ni lo mismo que antes? ¿Quiénes y de qué manera determinan qué es lo bueno, legítimo y valedero como para ser transmitido en las escuelas?

Llegado este punto, abordamos el problema de los contenidos de la enseñanza en el campo de la educación física, a partir del supuesto de que estamos viendo un problema que merece ser estudiado. Estudiar un problema significa problematizarlo y constituirlo en objeto de pensamiento.

Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, 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 lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (Foucault, 1991, p. 231-232).

A partir de este complejo proceso, consideramos necesario hacer una distinción: los contenidos son saberes, por lo que las manifestaciones genéticas podrán ser otras cosas, pero no contenidos.

Los contenidos son recortes de prácticas –en nuestro caso corporales– y si bien pueden estar escritos en un currículum o en un libro de texto, en ese caso no serían contenidos, sino la descripción o la interpretación de una práctica. Entendemos por prácticas no solo lo que las personas hacen, sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran. En educación física suele reducirse el concepto de prácticas a ejercicios físicos o movimientos específicos propios de los deportes, de la gimnasia o de los juegos. Sin embargo, entre las prácticas que

dan cuenta del campo disciplinar actual podríamos mencionar también prácticas de gestión, prácticas de enseñanza, prácticas de investigación, etc. Por ejemplo, es necesario que se les enseñe a los estudiantes cómo es la técnica de la carrera, porque “naturalmente” los hombres no nacen sabiendo cuál es la técnica específica de ese movimiento. Si parto de la idea de que la carrera es una habilidad natural de los hombres, no voy a enseñar, por ejemplo, la posibilidad de pensar fases, la necesidad de flexionar la pierna para el apoyo, el vuelo que se realiza luego del impulso, o qué función tienen los brazos y por qué es necesario que haya una coordinación entre los miembros superiores e inferiores. Es necesario que cuestiones como las que se exponen sean discutidas, dado que la reducción de complejos saberes a supuestas habilidades innatas tiene como primera consecuencia la ausencia de la enseñanza. Naturaleza y cultura se tensionan en las teorizaciones sobre la educación física y derivan en formulaciones de contenidos tales como: el desarrollo del esquema corporal, el desarrollo de habilidades motoras básicas, la imagen corporal, conciencia corporal, comunicación corporal, constitución corporal, etc., cuestiones más ligadas al planteo de objetivos que de contenidos.

Es necesario hacer una distinción entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y que encuentra su máximo nivel de concreción en la interpretación de maestros y profesores. El contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que los maestros y profesores efectivamente transmiten a sus alumnos. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos de la enseñanza que no han sido seleccionados como contenidos a enseñar; no existe coincidencia absoluta entre estas dos instancias y hay algo que no puede ser representado a través del lenguaje. Es por esto que trabajamos con la cuestión del saber: cómo el saber es la causa de los cambios que posibilitan el no saber, dando un lugar fundamental a la falta.⁴

La escuela tiene por función la transmisión de una selección del capital cultural, de saberes públicos que se comparten en una sociedad en un momento histórico determinado.

La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescen-

⁴ Debido a la imposibilidad de representarlo todo –ficción del conocimiento–, la enseñanza se ubica justamente en un lugar de lo posible, que es el saber que falta; y en esa falta está la posibilidad del sujeto.

te una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado 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 (Stenhouse, 1987, p. 31).

Los profesores y maestros transmiten saberes públicos que en determinada sociedad se reconocen como tradiciones públicas y se legitiman al ser enseñados en las escuelas. Los Estados democráticos, preocupados por eso que llamamos la democratización del saber y por garantizar la constitución identitaria, tienden a poner a disposición de todos los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas un capital cultural común. Por esta razón, la enseñanza no solo procura la transmisión de saberes, sino también el modo adecuado de usarlos. Se trata de formas éticas, verdaderas, bellas, convenientes, etc.

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.

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 y comparten con sus alumnos, es decir, con lo que profesores y alumnos hacen en las escuelas, y permiten una reflexión crítica sobre ella; 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 (Crisorio, 1995, s.p.).

Este conjunto de razones sigue teniendo relevancia, y puede constituirse como punto de partida para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza en educación física.

El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular, sin hacer adecuaciones *a priori* que en el caso de la enseñanza de la educación física las más de las veces quedan regidas por características específicas como la edad, el sexo, el grupo social de referencia, etc. En los párrafos

que siguen avanzaremos sobre ciertas precisiones respecto de la conceptualización de los contenidos en términos de saberes.

Así, los contenidos resultan de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas y, por lo tanto, no son consecuencia de ninguna naturaleza humana. Esto representa una cuestión central tanto para la educación física escolar, como para el resto de las áreas curriculares. En este sentido, el Reporte del Collège de France, elaborado por Pierre Bourdieu y un conjunto de intelectuales en 1989, constituye un antecedente de crucial importancia para nuestro trabajo. El Ministerio de Educación Nacional de Francia convocó en 1988 a Pierre Bourdieu, junto a otros destacados intelectuales, a una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación. El propósito de la comisión fue revisar los contenidos de la enseñanza en función de su coherencia y unidad. Para hacerlo, elaboraron siete principios que orientarían la reflexión. Se cita una referencia de su propósito general, que a los fines de este texto –recuperar críticamente la idea de los contenidos de la enseñanza– resulta de crucial interés.

Los resultados que se obtengan (relacionados básicamente con la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de su transmisión, con la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y con la introducción de los nuevos conocimientos impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), podrán ser presentados y debatidos en un simposio convocado al efecto, en el que participarán expertos internacionales (Bourdieu y Gros, 1990).

En esta reflexión, saber y transmisión son claves. No se trata de proponer un sistema ideal de enseñanza, sino de establecer principios que orienten la reflexión. Reflexión que permite una revisión de los contenidos de la enseñanza en tanto saberes así como de las condiciones de su transmisión. El cuarto principio sostiene que es necesario realizar un examen crítico de los contenidos teniendo como referencia dos variables: la exigibilidad y la transmisibilidad. La cita siguiente es clave para conceptualizar esta cuestión:

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.

Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos

indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes (Bourdieu y Gros, 1990).

Este principio deberá orientar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión de los saberes que se consideran absolutamente necesarios. Estiman a su vez que la transformación de los programas de enseñanza no debería dejar de tener en cuenta una experiencia real de enseñanza práctica, para la que habría que contar con profesores que estén dispuestos a colaborar en la experiencia. Puede que esta apreciación también imagine la posibilidad de tratar con saberes específicos y realizar experiencias en las que estos se transmitan en función de la particularidad de los sujetos que aprenden. Particularidad que no podría reducirse –como lo han hecho diversas experiencias curriculares– a datos universales como edad, sexo, grupo social de referencia, etc. Una tarea de tal magnitud implicaría recoger y analizar los aportes de los profesores que estén dispuestos a participar en experiencias de innovación en tanto perspectivas que sitúen al problema del saber como uno de los objetos centrales con los que trata la enseñanza. A su vez, y tal como plantea el quinto principio, es necesario revisar la noción de enciclopedismo, dado que no se pueden enseñar todas las especialidades ni todos los saberes que dan cuenta de un área específica. Se trata de flexibilizar los sistemas de enseñanza a fin de realizar propuestas más abiertas que presenten contenidos mínimos obligatorios y contenidos optativos. La puesta en cuestión de los programas y sus diferentes niveles de revisión permitirá no solo introducir saberes que resultan de programas de investigación, sino también la posibilidad de supresión, en tanto la propuesta promueve que a cada agregado le corresponda una supresión a fin de no tener programas tan extensos como inaccesibles.

Por último, podríamos plantear en diversos sentidos una serie de tensiones respecto a la legitimidad de los saberes que se ubican en la matriz curricular. Al respecto, nos interesa presentar el problema y las distancias entre los lugares de producción de los saberes y los procesos de textualización y retextualización.

Hemos sostenido en varias oportunidades que la ubicación de los saberes en la estructura curricular supone su desafiación del ámbito donde son

producidos. Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por lo tanto, en algún momento se pueda incorporar al sistema didáctico. Una vez ubicado allí solo se manifestará a través de un texto para cuya construcción rigen lógicas vinculadas con su transmisión y no ya con su producción (Santos, 2013, p. 213).

Esta recontextualización en el ámbito pedagógico tiene un componente político e ideológico, pero también epistemológico. Por otra parte, le ha otorgado una supremacía al problema de la pedagogía y la didáctica, al relegar a un lugar secundario la problematización sobre los contenidos, es decir, sobre el saber a ser enseñado. Se puede observar un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en ese desplazamiento, ese *qué* no es puesto en cuestión. Por esta razón, nuestro trabajo retomó la experiencia francesa respecto de la elaboración de principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, dado que no es posible llevar a cabo una transformación curricular profunda si en ese marco no se revisan los saberes a ser enseñados. Pero esta transformación tiene que suponer diferentes niveles de consulta e implementación.

Se hace necesario en este punto recuperar aquellas preguntas que orientaron el trabajo y sintetizar algunos de los argumentos fundamentales que desarrollamos. Entre las principales cuestiones que se abordaron encontramos la conceptualización de los contenidos de la enseñanza como saberes culturales, y nos distanciamos desde esa posición respecto de cualquier sujeción a la naturaleza humana. Los contenidos son saberes; por tanto, no forman parte ni son un bien que pueda reducirse a ninguna persona. Los contenidos de la enseñanza son el resultado complejo de la selección, secuenciación y jerarquización de saberes específicos. Existen algunas experiencias de pedagogías por contenidos que podrían retomarse a fin de profundizar la discusión. En resumen, los contenidos, en su calidad de saberes culturales, no pueden inscribirse en ninguna naturaleza humana. Por otra parte, el retorno a la naturaleza plantea la cuestión del origen y niega la política. Todos los totalitarismos usan el argumento de la naturaleza para cuestionar la idea de los otros. “La naturaleza es el otro de la cultura. Así como el niño es el otro de la razón. El niño es alguien que todavía no es” (Fernandez Vaz, 2014). No hay posibilidad de abordar estos conceptos de manera unívoca. Estos pares conceptuales –naturaleza y cultura; sujeto y

objeto; hecho y valor, intencional y físico, libertad y necesidad, etc.–⁵ y también las oposiciones en el interior de las disciplinas científicas –como aquella entre explicación y comprensión– pueden explicarse según condiciones históricas específicas. Poder definir las condiciones históricas y políticas singulares es fundamental para analizar las posibles expectativas, que también son expectativas que tienen que ver con un tiempo no cronológico, sino específicamente político.

La sociedad es un problema moderno. Hay un “entre” los conceptos, entre unidad y fragmentación. En este marco, la educación es finalmente transmisión de una cultura y esa cultura rebasa los límites de los pares conceptuales, en tanto reconoce este “entre”.

El problema de tematizar la enseñanza puede leerse en clave de identificar el saber para la enseñanza; en tanto un cambio de currículum supone un cambio de mirada, es decir, tiene que ver específicamente con cómo tratar los contenidos. Aquí la propuesta irrumpe en la tradición; dado que la educación física es un área curricular que se caracteriza por la intervención –en términos de tradición–, la preocupación histórica está o ha estado más ligada a problemas específicos de la didáctica que a la problematización de los contenidos de la enseñanza. En este punto, es necesario instalar la reflexión epistemológica en tanto la reflexión teórica como cuestión práctica permite problematizar las prácticas. Como afirmábamos, puede observarse un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en dicho desplazamiento, ese qué no se pone en cuestión.

De este modo, si ustedes se preguntan cuál es nuestra propuesta y por qué la necesidad de formular esta agenda de discusión; cómo se inscribe en esta cuestión la reflexión epistemológica; cómo problematizar el cotidiano escolar a partir de suponer que el objeto de la enseñanza es el saber; por qué enseñar ciertos contenidos y no otros; y cómo participar de la agenda de discusión, proponemos la posibilidad de conformar una comisión que, tal como en la experiencia francesa, trabaje en la elaboración de principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza, a fin de revisarlos y establecer criterios para su formulación.

Documentos

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

⁵ Los intentos de una “crítica de la razón instrumental” propios de la Escuela de Frankfurt y la radicalización ontológica de la hermenéutica por Heidegger pueden comprenderse como reacciones frente a los presupuestos que sostienen estos pares antagónicos.

Educación. República Argentina 1995.

Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes.

Bibliografía

- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Conferencia presentada en la Bienal de Arte contemporáneo, Paiz. Recuperado de <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.
- Crisorio, R. (1995). El problema de los contenidos de la Educación Física. *Revista Pista y Patio*, 1(4).
- Fernández Vaz, A. (23 de noviembre de 2014). *Curso “Sujeto, Cuerpo y Educación”* dictado por Dr. Ricardo Crisorio y Dr. Alexandre Fernández Vaz. En la Facultad de Humanidades y Ccs. de la Educación – UNLP.
- Foucault, M. (1991). El interés por la verdad. En *Saber y verdad*. Madrid: de la Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Daimon-Revista de Filosofía*, 11.
- Rodriguez, N. B. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pd>
- Santos, L. (2013). Las paradojas de los saberes contextualizados. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonet: UNIPE-Editorial universitaria.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, G. Solana (trad.), (4ta. ed.). Madrid: Ediciones Morata. Cuarta Edición.