

Transposición didáctica y Educación Física

Jorge Miramontes

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

jomiramontes@gmail.com

David Beer

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

beerdavid@gmail.com

Resumen

El concepto de trasposición didáctica puede llevar a una interpretación que considera, de manera reduccionista, que el campo de lo escolar es una suerte de molde en donde el saber sabio ha de verter sus conocimientos, que no son otra cosa que “los conocimientos en estado prístino”, ignorando supinamente las condiciones epistemológicas y socio-políticas que posibilitan y condicionan su aparición, como así también los propósitos y necesidades peculiares y específicas de cada campo. En el caso que nos compete, la Educación Física, luego del pasó por las influencias biomédicas y/o militaristas ha adoptado al fin al deporte como el saber sabio, organizando de esta manera sus prácticas fuertemente influenciado por una lógica claramente dependiente de su égida.

Si la escuela se propone generar procesos de solidaridad y cooperación por sobre las actitudes individualistas, meritocráticas e hipercompetitivas, deberá plantearse cuáles son las situaciones motrices de las que valerse y el carácter pedagógico y emancipatorio de su propuesta. Esto no implica desechar el deporte, sino dejar de considerarlo el dios ante quien hincarse y adorar ciegamente. Se trata, en cambio, de apropiarse del deporte, de resignificarlo y subvertirlo a la medida de los intereses del campo educativo.

Palabras claves

Educación Física - Deporte - Transposición Didáctica.

Introducción

Hace un tiempo ya, en una reunión que había convocado la supervisora de Educación Física de nivel primario de dos distritos de CABA, un grupo de profesores debatíamos acerca de los encuentros deportivos que se habían llevado adelante durante ese año. En un momento se comentó críticamente el hecho de que los alumnos que participaban de la prueba de salto en largo, en una proporción abrumadora terminaban haciendo saltos nulos al pisar por delante de la línea de batida. Ante esa situación algunos de los profesores sugerimos que se tomara como zona de pique el borde mismo del foso de arena, de manera de asegurar un mayor éxito en los saltos y minimizar la cantidad de nulos. Desde la propuesta surgieron rápidamente voces disonantes señalando que así se desvirtuaba la “esencia del salto en largo”. Esta discusión constituyó sin duda el disparador de este trabajo. La producción de conocimiento científico suele tener muchas veces su génesis en ciertas situaciones o frases que perturban, inquietan, y que es preciso deconstruir de manera de percibir los hilos invisibles que tejen tramas que se visibilizan desde el sentido común como verdades eternas, ahistóricas y, por ello, indubitables.

Lo que en definitiva se pretende desde este trabajo es establecer una mirada crítica sobre esta idea que subyace de un saber sabio que debe sostenerse imperturbable, incorruptible, de manera de no alterar su supuesta esencia. Sobre estas naturalizaciones y sobre ciertos saberes sabios es sobre lo que intentaremos debatir.

Acerca de la transposición didáctica

El concepto de transposición didáctica se ha ido tornando los últimos años en una categoría de enorme influencia en el campo general de la didáctica¹.

Las didácticas de las más diversas áreas sufrieron la influencia y el impacto de este concepto. Suele suceder que lo que aparece como un concepto acotado a un ámbito específico, en el camino de su difusión y masificación, termina sufriendo una brutal simplificación que incorpora sin ningún tipo de recaudo, nociones y tratamientos sin considerar ni mínimamente las especificidades propias de las diversas áreas. Esta dificultad se sustenta en la creencia de que lo que funciona en una esfera, debe funcionar necesariamente en cualquier otra, lo que sin duda se inscribe en una clara concepción positivista, que obsesionada por las regularidades y las leyes universales, borra sin miramiento ninguno las singularidades, los detalles y los matices que todo campo porta. Y se sabe, el diablo suele esconderse en los pequeños detalles.

Pero tomando los párrafos precedentes como escenario inicial de la discusión en ciernes, hagamos un breve *racconto* histórico que nos interne un poco en la temática que intentaremos analizar. En efecto, es Verret quien acuña el término para advertir sobre esta necesidad de que las prácticas de enseñanza de un objeto exigen una transformación previa de su objeto para poder convertirse en objeto de enseñanza. Chevallard (1998) va a retomar esta categoría conceptual para ampliarla y darle una complejidad y una profundización hasta allí inédita. Su abordaje desde el campo de la didáctica de la matemática se desarrolla y expande a un enfoque más del orden de lo antropológico. En ese pasaje del saber sabio, que la ciencia provee, al saber

¹ Casi una cita obligada en todo discurso pedagógico. Si bien dicha noción surge a partir de una tesis de doctorado de Michel Verret hacia el año 1974 en el campo de la sociología, es en la didáctica de la Matemática y con los aportes de la IREM donde alcanza su mayor potencia y su carácter hegemónico. Entonces, será desde dicho campo específico donde se ha ido produciendo su difusión (o su transposición si se me permite) que, siguiendo a Bachelard, y siempre desde nuestro criterio, no pareciera haber guardado una adecuada vigilancia epistemológica.

a enseñar, se produce ese tránsito en el cual la vigilancia epistemológica debe asegurar que esa translación no distorsione el saber original. Hay algo del orden de lo esencial que debe ser celosamente preservado.

La tríada didáctica que posee en sus vértices al docente, al alumno y al saber, debe tener al educador como quien transmite y media para que ese contenido sea apropiado por el alumno de manera adecuada y sin desviaciones².

El objeto a enseñar, que desde ciertos posicionamientos pedagógicos, se encuentra tan curiosamente olvidado (Chevallard: 1998), debe sufrir en ese viaje una serie de transformaciones para ser apto a la enseñanza. Y precisamente es esa distancia la que debe ocupar la didáctica. Distancia que no es posible zanjar sin conflictos. Efectivamente, dicho pasaje no es un tránsito armonioso ni fluido, sino que, por el contrario, requiere para su didactización de una fuerte intervención. No obstante esto, lo que la vigilancia epistemológica permitiría, es no hacer del acto pedagógico un simple acto de voluntarismo atestado de anticientificismo. El matemático marsellés va a afirmar: “¿Por qué hay transposición didáctica? Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del saber académico, porque hay dos regímenes del saber interrelacionados, pero no superponibles” (Chevallard, 1998: 8).

Así, la trasposición didáctica es una suerte de traducción, una reconstrucción que permite que un determinado saber se adapte a las condiciones que impone otro ámbito diferente a aquel en que se produjo. Podríamos establecer como metáfora ilustrativa, el trabajo que se requiere para transformar una pieza de violín en una obra para piano (Gómez Mendoza: 2005). Indudablemente, demanda para tal fin de una descontextualización y recontextualización que, si bien por un lado hace posible ese pasaje, por otro, no puede hacer otra cosa que modificar su hechura original.³

² Chevallard (1998) alerta sobre cierto voluntarismo del campo educativo, y sobre el ensombrecimiento u ocultamiento que se ejerce sobre el saber, al que considera elemento esencial de todo acto educativo.

³ Mutatis mutandi, y parafraseando a Ortega y Gasset, podríamos decir que un determinado saber es él y sus circunstancias y toda vez que se modifiquen dichas circunstancias, concomitantemente el saber habrá de sufrir también transformaciones. La tarea de la transposición didáctica entonces, básicamente radica en intentar que esa conversión no implique que el saber que termina siendo enseñado esté demasiado alejado de su versión original.

Siguiendo a Davini (2006) podemos hablar de las «teorías diafragmáticas», como aquellas nacidas dentro de un campo especializado de conocimiento que se difunden a otras áreas⁴. En el caso que estamos analizando, “el concepto de transposición didáctica acuñado bajo el supuesto de su especificidad para la enseñanza de la matemática, ha generalizado su uso para cualquiera otra disciplina” (2006: 61).

La perspectiva de la rana

No tiene miedo de mirar bajo; pero mira alto
—sumergiéndose para captar las
perspectivas, desplegar las dispersiones y las
diferencias, dejara cada cosa su medida y su
intensidad.

Michel Foucault.

Subyace en esta categoría de transposición didáctica, muchas veces distorsionada de sus postulados originarios, claramente una jerarquización que coloca al saber científico como el único habilitado para acceder al mundo de las ideas inmutables y universales, y que hace del mundo de las prácticas su hijo bastardo. La didáctica, que, como toda disciplina terminada en “*ica*” supone su inserción en el ámbito de la praxis, se ubica, dentro de esta lógica, más bien como una *techné* que debe aplicar los conocimientos prescriptos en otros niveles más elevados. Esta entronización de la razón pura es puesta en cuestión por la fina e incisiva pluma de Nietzsche, quien agudamente advierte: “guardémonos mejor, por tanto, de la peligrosa y vieja patraña conceptual que ha creado un sujeto puro del conocimiento, sujeto ajeno a la voluntad, al dolor, al tiempo” (Bourdieu, 2005: 48).

⁴ No nos permite este trabajo analizar las claras relaciones entre el saber y el poder, pero al menos creemos importante advertir que son estas comunidades de expertos teóricos las que determinan los regímenes de verdad, logrando instalarse así en los parnasos del conocimiento.

El concepto de transposición didáctica puede llevar a una interpretación que considera, de manera reduccionista, que el campo de lo escolar es una suerte de molde en donde el saber sabio ha de verter sus conocimientos, que no son otra cosa que “los conocimientos en estado prístino”, ignorando supinamente las condiciones epistemológicas y socio-políticas que posibilitan y condicionan su aparición, como así también los propósitos y necesidades peculiares y específicas de cada campo específico. La tarea de la didáctica, en este caso y desde esa lógica que pretendemos desde aquí poner en cuestión, es impedir que el líquido vertido no sufra alteraciones ni se precipite del recipiente provisto. Tal como Platón nos señala en su famosa alegoría, la escuela vendría a ser esa caverna en donde nos hallamos prisioneros, y las sombras que se ven no son otra cosa que los reflejos del saber sabio que ilumina desde afuera y proyecta tenuemente su iridiscente verdad. La misión escolar no es otra que intentar que esas sombras tengan los contornos lo más cercanos posibles a la veracidad que nos vienen del exterior. Así, “esta operación, hecha por un maestro autorizado por la institución, se inscribe en un modelo de revelación secularizado. La ciencia, [...] toma el lugar de la palabra divina revelada a los hombres” (Houssay, 2003: 396).

El enfoque relacional que Bourdieu (2007) permite en cambio dar cuenta de la complejidad de un campo que tiene su propio capital, su propia *illusio* y sus propios agentes embarcados en un juego que es imposible comprender si no se lo hace en sus propios términos. No hay chances de comprender un juego si no se lo analiza inmerso en el campo de fuerza que lo estructura y que a la vez, construye y reconstruye; que lo produce y reproduce. De otra manera se cae en un logicismo vacío. Como bien alerta nuevamente Bourdieu, “ese punto de vista soberano jamás se adopta tan fácilmente como desde las posiciones elevadas del espacio social, desde las cuales el mundo social se ofrece como un espectáculo que se comprende desde lejos y desde arriba, como una representación” (2007: 47).

La didáctica es un campo atravesado por una compleja trama en donde son varias las ciencias que pueden aportar sus saberes acumulados, pero ninguna de ellas puede arrogarse, en una suerte de *sinécdoque*, explicar un todo

ciertamente más intrincado. Las psicologías del aprendizaje, educacionales, cognitivas, psicosociales, la lingüística, la sociología, la filosofía, la ética, el análisis institucional son algunas de las ciencias que aportan sus aguas al mar de la didáctica.

Recuperando esta mirada, Bourdieu (2007) afirma que en la pedagogía ordinaria de los docentes se robustecen las “disposiciones al conformismo” por lo que, para luchar con esto, la pedagogía debe adoptar una perspectiva ecológica que dé cuenta de la multirreferencialidad, la complejidad y la singularidad del campo en donde el contenido ha de implementarse, adoptando una disposición crítica y cuestionadora permanente. Es decir que estos saberes sabios deben en este pasaje al saber escolar ser “adecuados tanto desde el punto de vista amplio de las condiciones del trabajo escolar (necesidades, objetivos, materiales, etc.) como de las estructuras cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos” (Gómez, 2004: 1)

La Educación Física y el deporte como el saber sabio

Tomar la cultura escolar como categoría de análisis (Chervel: 1998) nos permite someter a la crítica esta relación entre el saber sabio y el saber escolar, entendiendo que este último tiene sus propias lógicas de producción y sus propósitos específicos.

Desde esta mirada, la Educación Física como disciplina escolar, es una construcción particular que responde a objetivos propiamente escolares. Sigamos el pensamiento de Chervel, expresado con claridad por Rodríguez Lestegás (2007):

... frente al modelo de la transposición didáctica, Chervel (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta

convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela. (2007: 529-530)

En el caso que nos compete, el campo de la Educación Física escolar, luego del pasó por las influencias biomédicas y/o militaristas (aún presentes sus despojos) ha adoptado al fin al deporte como el saber sabio (Aisestein: 1998), organizando de esta manera sus prácticas fuertemente influenciado por una lógica claramente dependiente de su égida. Los preceptos que el campo del deporte produce y legitima, se convierten sin mayores discusiones en el baremo de un campo disciplinar que debería atender con más celo a sus propios propósitos, mucho más cercanos a la cultura escolar.

Esto no implica descartar los valiosos aportes que el mundo del deporte puede ofrecer al campo de la Educación Física, pero no desde una posición de vasallaje o fiel servidumbre, sino como una herramienta más a ser utilizada en función de los propósitos específicos que deben guiar su praxis.

Resulta esclarecedor el planteo que en ese sentido hace Raúl Gómez (2016):

Muchos de estos significados ligados al cuerpo y a las prácticas motrices provienen de otras prácticas sociales, externas al campo de la Educación Física, tales como los deportes en el club, las danzas en los estudios de danza, la gimnasia en los gimnasios, etc. Estas prácticas sociales de referencia operan para la Educación Física como lo hace la investigación científica en relación con los saberes eruditos en las matemáticas o las ciencias sociales, etc.: son las prácticas sociales donde se originan los saberes que transponer, adaptándolos para poder enseñarlos. Atraviesan la práctica de la Educación Física sin mucha oportunidad de tematizarlo y reflexionar acerca de los mismos, por lo cual su enseñanza resulta más bien copiada más

que transpuesta de dichas prácticas de referencia. (2016: 104-105)

Inclusive, son los deportes competitivos de invasión, agonísticos los que suelen hegemonizar las prácticas lúdico-motrices escolares, sin mayores consideraciones acerca de los fundamentos para realizar tal sesgada elección. De esta manera, los juegos cooperativos, los colaborativos, los tradicionales o históricos suelen confinarse a un reducido número de experiencias aisladas. Hace ya muchos años que Huizinga, desde su emblemática obra *Homo ludens* advertía las derivaciones peligrosas que el deporte moderno iba potenciando sobre otras. Sugiere el filósofo que el deporte moderno, lejos de ser la expresión última o más acabada del elemento lúdico, ha consumido lo mejor de ese contenido. Se ha tornado demasiado serio, y el estado de ánimo mismo del juego más o menos en él. En el deporte moderno, “se ha llegado a un grado tan alto de organización técnica, de equipamiento material y de perfeccionamiento científico, que en su práctica pública amenaza con perder su auténtico tono lúdico” (Huizinga, 1943: 299).

Estas mismas advertencias son las que realiza Roger Caillois cuando hablando de las formas de corrupción de los juegos a los que denomina agones, señala que el predominio del *ludus* sobre la *paidia*⁵ genera esta distorsión en la que el éxito a como dé lugar prima por sobre toda otra consideración. Así, se termina imponiendo una “competencia implacable”. El énfasis se desplaza inconvenientemente del momento del juego en sí, del placer de la práctica misma al resultado final. El juego pasa de una praxis a ser una *techné*. No importa ya el proceso sino el fin. De nada vale el haber jugado si el corolario final es una derrota. El juego solo tiene sentido en tanto y en cuanto termina en una victoria.

Desde otra mirada más ligada al desencanto de la modernidad, Adorno y Horkheimer (1998), cuando caracterizan a la industria cultural, no hacen otra

⁵ Para Caillois el juego puede ser analizado en torno a dos polos que se complementan. En uno de los extremos de dicho polo se encuentra la *paidia*, en donde prevalece la despreocupación y la libertad, en tanto en el *ludus* se enfatiza la regla, el cálculo y el esfuerzo.

cosa que advertir cómo el *amusement*⁶ se termina convirtiendo en una mercancía más que aliena a las masas más que liberarlas, y en ese sentido el deporte moderno cumple *vis a vis* con esos fines:

La industria cultural puede jactarse de haber actuado con energía y de haber erigido como principio la trasposición –a menudo torpe–del arte a la esfera del consumo, de haber liberado al entretenimiento de sus ingenuidades molestas y de haber mejorado la confección de las mercancías. (1998: 89)

La Educación Física debe entonces recuperar el placer del juego enfatizando su carácter socializador, creador de comunidad, promotor de la creatividad, la invención y el placer del desafío gratuito, sin más recompensa que la práctica misma. Valter Bracht, siguiendo conceptos de Cagigal señala que “el deporte superclasificado, llevado al extremo del tecnicismo, modelado y estereotipado, no es más educativo” (1996: 87). Sigue más adelante: “Los profesores de Educación Física, colocando los deportes como meta, establecen objetivos específicos (...) y en procurar estrategias para alcanzarlos y evaluarlos” (Ibíd.: 116). Y cierra con énfasis:

Si por un lado el individualismo resultante de la comparación de rendimiento, la competición desmedida, el respeto irreflexivo a las reglas, son valores de nuestra sociedad que son reforzados por el deporte y, consecuentemente, por el deporte escolar, creemos que es posible, por otro lado, reorientar esa enseñanza y ese deporte en el sentido del desarrollo del colectivismo, del desarrollo de la conciencia de la relatividad de las normas y de la posibilidad de accionar sobre ellas, y de reorientar la competición deportiva destituyéndola de la finalidad exclusiva de indicar la supremacía de uno sobre otros [...] a través del análisis crítico del significado de competición. (Ibíd.: 117)

⁶ Entretenimiento

En la misma línea, Saraví (2007), en su análisis de la obra de Parlebas y sus reconveniones, va a afirmar que “en una disciplina donde muchas veces el único contenido a enseñar parece ser el deporte, reivindicar un lugar de y para el juego es un logro de amplitudes mayores. Asimismo, esto lleva a poner el juego en sí mismo y no como un medio para” (2007: 7). Sólo una mirada pedagogizada y crítica puede desmontar y desnaturalizar un escenario que se parapeta en una *techné* automatizada y automatizante.

Raúl Gómez (2016), siguiendo a Pierce, va a destacar la necesidad de la *terceridad*, entendiendo a ésta como la instancia que permite “enfaticar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política” (op. cit.: 115). Así como los deportes han sido el resultado de la expropiación y transformación de los juegos populares, modificados en función de fines netamente mercantiles y masificadores como parte del *show business* (Bourdieu: 1990), la escuela debe reapropiarse *de* ellos y construir sus propios productos, que han de responder a propósitos radicalmente diferentes a los propios del campo deportivo. Justamente, no se trata ya de la “mistificación de las masas” sino de su emancipación; no pretende generar la uniformización y la esquematización burda, sino la creatividad y la espontaneidad. No es en definitiva la meritocracia y la hipercompetitividad individualista del *ludus*, sino el espíritu comunitario y el placer de la *paidia*.

Política, hegemonía y categorías residuales.

Llamamos categorías residuales a aquellos conceptos o ideas que una teoría no puede asimilar. Su misma organización estructural le impide acceder siquiera a abordar esas problemáticas. Son, para esa teoría, invisibles, inapropiables. Se hace necesario entonces mirar por fuera de la pecera, con otros ojos y ante todo, intentar detectar los finos hilos del poder haciendo su tarea. Y no en función de denunciarlo, ni mucho menos demonizarlo, sino para comprender que no hay trama social que pueda entenderse sin dejar de considerar sus efectos. No hay pues ciencia ni saber neutral. La misma

jerarquización es ya una instancia plenamente política. “¿No hay que plantearse la cuestión, interrogarse sobre la ambición de poder que acarrea consigo la pretensión de ser una ciencia?” (Foucault, 2001: 23). En definitiva, no se trata de otra cosa que de desnaturalizar y desfamiliarizar todo aquello que se da por obvio en el campo del conocimiento y de la subjetividad.

Esa operación abismal establece una línea que demarca a un lado el saber sabio, reconocido e incuestionable. Del otro lado, invisibilizado, ese otro saber que no es saber, sino mera creencia, conocimiento plebeyo, vulgar, que debe ser confinado al ostracismo. Boaventura da Souza Santos marca los límites de esas fronteras en la que la *episteme* se erige como universal y anula toda pretensión de la *doxa*, a la que solo le cabe someterse. “El otro lado de la línea comprende una vasta cantidad de experiencias desechadas, hechas invisibles tanto en las agencias como en los agentes...” (Santos: 2010, 32).

En estos planos, el análisis de Chevallard no es lo suficientemente concreto porque deja afuera los elementos de hegemonía e ideología que son constitutivos del proceso mismo. La primera parte del proceso transpositivo, el que convierte un saber en saber a enseñar, se realiza sólo en determinadas coyunturas históricas, como fue el caso de los Contenidos Básicos Comunes implementados a partir de la Ley Federal en nuestro país. Esto no excluye que se produzcan movimientos parciales en el marco de diferentes políticas educativas. En este proceso termina predominando una determinada perspectiva ideológica, y esto se logra a través de mecanismos políticos que son el ejercicio práctico de la hegemonía de las clases dominantes. La perspectiva ideológica que termina predominando se expresa en dos dimensiones: la primera, de carácter epistemológico, donde fundamentalmente la ciencia oculta su carácter político (de clase, de raza y de género) y se afirma en su papel dirigente (fundamentalmente legitimante), en tanto es expresión de la verdad. La segunda, es la selección de lo que será enseñado y lo que se excluirá.

Cerrando para abrir

Considerar –retornando a donde empezamos– que no respetar el pique en el lugar que el atletismo prescribe para el salto en largo es profanar una supuesta

esencia, tiene que ver con esta concepción claramente dependiente que suele imperar en un campo disciplinar que debería en cambio tomar sin mayores pruritos aquello que el deporte puede brindarle en función de sus objetivos, desechando sin culpas aquello que no sirve a sus propios intereses.

Si la escuela se propone generar procesos de solidaridad, de grupalidad y cooperación por sobre las actitudes individualistas, meritocráticas e hipercompetitivas, deberá plantearse cuáles son las situaciones motrices de las que valerse. Esto no implica desechar el deporte –como suele contrargumentarse simplificando la discusión–, sino dejar de considerarlo el dios ante quien hincarse y adorar ciegamente. En ese sentido, se trata, en términos kuhnianos⁷, de fagocitarlo, de apropiarse de lo que tiene de valioso, de resignificarlo y subvertirlo a la medida de los intereses del campo educativo y no de manera acrítica y obsecuente.

La cultura escolar, y la Educación Física es parte de ella, constituye una producción y una construcción particular por medio de la cual la escuela expresa sus intenciones determinadas, que son las que a ella le competen en su singularidad. En ese sentido creemos entonces que resulta preciso reclamar para la Educación física una autonomía y soberanía del campo disciplinar que responda así a sus propias determinaciones. Por supuesto que esto implica abrir perspectivas más abiertas y menos exploradas. Y dejar de tener un referente claro muchas veces puede generar inquietud y angustia. No obstante, es un camino que resulta imprescindible recorrer. En definitiva, como solía decir Simón Rodríguez, brillante pedagogo latinoamericano, “o inventamos o erramos”.

Bibliografía

⁷ El concepto de fagocitación, del filósofo argentino Rodolfo Kuhn, resulta una metáfora fértil que nos permitimos tomar sin mayores vigilancias epistemológicas, aunque más no sea para traer a la discusión a un pensador argentino injustamente ninguneado.

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1988). La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas. En: Adorno, T. y Horkheimer, M. *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Aisenstein, A. (1998). Historia de la educación física escolar en Argentina. *Revista IICE*. 7(13), 26
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- _____ (1990). Cómo se puede ser deportista. En: Bourdieu, P. *Sociedad y Cultura*. México: Grijalbo.
- Caillois, R. (2000). *Los juegos y los hombres*. México: EFE
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Uruguay: Apique. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gómez, R. (2016). Saber disciplinar y saber didáctico en Educación física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En Ferreira, A. (Eds). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento...* (pp. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2004). Trasposición didáctica y discursos sobre el cuerpo. Una mirada a la construcción curricular en educación física. *Revista Digital*, 10(79) Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez Mendoza, M.A. (2005). La transposición didáctica. Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (1) 83-115 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>
- Houssay, J. (2003). *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. Méjico: Siglo XXI
- Huizinga, J. (1943). *Homo Ludens*. Méjico: Fondo de Cultura de Méjico.
- Popkewitz, T. (1987). Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Revista Educación*, (285) Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=513>

- Rodríguez Lestegás, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la transposición fuese el problema? *En: Ávila Ruiz, R.M; López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds). Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao Asociación universitaria de profesores de didácticas de las ciencias sociales. Universidad de Santiago de Compostela. *Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568733>*.
- Saraví, J. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. *En: Educación Física y Ciencia, (9), 103-117*. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05/2848>
- Vracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física y ciencia del deporte. ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarfield.