

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIONES, CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA, PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

*Norma Beatriz Rodríguez¹
Alexandre Fernandez Vaz²*

Resumen

Este trabajo es el resultado de un estudio y reflexión sobre el problema de los contenidos de la enseñanza. La hipótesis que adelantamos es que la transición de una Educación Física centrada en una propuesta de objetivos tiene su correlato en el discurso de la ciencia moderna y que, una propuesta de una pedagogía por contenidos tiene su correlato en una discusión con la modernidad y se inscribe en la ciencia actual en tanto práctica que supone interpretación.

Palabras Clave: contenidos de la enseñanza- enseñanza y transmisión- Educación Física.

CONTENTS IN TEACHING: CONCEPTUALIZATIONS, EPISTEMOLOGICAL CRITIQUE, SUGGESTIONS FOR INTERVENTION

Abstract

This paper is the result of a study and reflections on the problem of contents in teaching. The hypothesis that we advance is that the transition from a Physical Education centered on a set of objectives has its counterpart in the discourse of modern science. A proposal for the teaching of content has its counterpart in a discussion with modernity, which is inscribed in today's science as a practice that demands interpretation.

Keywords: Contents of Teaching – Teaching and Transmission – Physical Education

Recibido: 24/08/16

Aceptado: 18/10/16

¹ Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Investigadora del CICES-IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET. La Plata. Argentina.

² Profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil; Investigador o becario Postdoctoral CNPq; Investigador Visitante en la Leibniz Universität Hannover, Alemania. Florianópolis. Brasil.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIONES, CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA, PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

*Norma Beatriz Rodríguez
Alexandre Fernandez Vaz*

Introducción

La discusión sobre los contenidos de la enseñanza en Argentina no es un tema de agenda educativa ni forma parte de las discusiones de los circuitos académicos –a excepción de algunos grupos aislados que trabajan el problema de la enseñanza y la transmisión–, tampoco es tema relevante de publicaciones que circulan en 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 en donde esas políticas se definen como en los circuitos académicos en que las discusiones pueden ser colocadas como agenda de investigación. Presentamos a continuación una serie de preguntas que orientaron nuestra labor. ¿Por qué la necesidad de problematizar los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se organizan los criterios para su formulación? ¿Qué es una práctica epistemológica?

¿Qué relaciones se implican entre la epistemología y la propuesta curricular en tanto intervención específica? ¿Cuáles son los factores que impactan en el cotidiano escolar? ¿Por qué es necesaria esta reflexión? De algunas de estas cuestiones nos ocupamos, como para proponer una agenda de discusión sobre la necesidad de pensar la enseñanza y la transmisión en relación al saber y al saber como 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.

1. Precisiones sobre el “hacer de la ciencia”

Ya no se trata de intentar descubrir aquello que la naturaleza nos brinda, ni de hacer secuencias que deriven en universalizaciones, ni de suponer por tanto la constancia en todos los casos particulares. Los investigadores en la ciencia contemporánea saben (o deberían saber) que producen sentidos, son intérpretes de los datos, de esa realidad que se torna tan compleja en cuanto intentamos interpretarla más allá de algún dato singular.

Las investigaciones en torno al cotidiano escolar no escapan a esta premisa y suelen estar regidas por la particularidad de la construcción del objeto. La Educación Física se debe su teoría, pero no una teoría en los marcos de la ciencia moderna, aquella que con frecuencia situó al conocimiento sin sujeto, sino una teoría que le asigne un lugar a la verdad:

Una teoría de la práctica de la Educación Física no tiene el propósito de expresar, traducir o aplicar la práctica, sino el de ser ‘una práctica’. Pero local y regional [...] contrariamente a la idea de totalidad implícita en el concepto mismo de movimiento humano o de actividades físicas (Crisorio, 2003, p. 37).

Esta posición introduce el problema de la teoría como práctica, en el sentido que Foucault le otorga. Pero también es necesario construirla como un programa incompleto, abierto, flexible, adhiriendo a su forma científica de explicar y nos referimos a parte importante de la ciencia contemporánea, que pone entre paréntesis la cuestión del conocimiento para introducir el problema del saber. ¿Qué permite este desplazamiento? ¿Cuáles son los objetos de que se trata? ¿Qué problemas intenta resolver? En principio se trata de dejar de suponer la posibilidad de representarlo todo, hay algo que por fuera del lenguaje no puede situarse en el orden de lo dicho.

En lugar de recorrer el eje conciencia-conocimiento-ciencia (que no puede ser liberado del índice de la subjetividad), la arqueología recorre el eje práctica discursiva-saber-ciencia. Y mientras la historia de las ideas encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el elemento del conocimiento (hallándose así obligada, aun en contra suya, a dar con la interrogación trascendental), la arqueología encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el saber, es decir en un dominio en que el sujeto está necesariamente situado y es dependiente, sin que pueda figurar en él jamás como titular (ya sea como actividad trascendental, o como conciencia empírica) (Foucault, 1970: p. 238).

De esta manera este artículo pone especial atención al trabajo arqueológico, situando al saber como objeto de que trata la enseñanza y transmisión, localizándose así

en el dominio en donde el sujeto no es titular pero está necesariamente situado. Una teoría de la enseñanza se inscribe entonces en los procesos históricos pero también políticos que dan cuenta de la transmisión de contenidos que forman parte del capital cultural que esta sociedad intenta recuperar y transmitir como bien cultural. Pero como estos contenidos no son ni universales ni objetivos, precisan ser sometidos a procesos de discusión y debate tanto por el campo académico en donde estos se interpretan, cuanto por el campo profesional en donde finalmente son transmitidos.

2. Antecedentes y marcos de argumentación

El 27 de mayo de 1978, ante la Sociedad Francesa de Filosofía, Foucault da una conferencia que la misma Sociedad transcribirá mucho tiempo después, en su Boletín de Abril-Junio de 1990, bajo el título “¿Qué es la crítica?”. Allí hace referencia a un pequeño texto de Kant, llamado *Beantwortung der Fragung: Was ist Aufklärung?*, que retomará luego en el curso cuya publicación en español está bajo el título de *El gobierno de sí y de los otros*. Una de las razones por las cuales retoma este texto es que en él Kant centraliza el tema de la historia pero no en términos de origen o finalidad: la cuestión del *Aufklärung* va a ser bastante diferente.

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).

Retomando esta cuestión, nos interesa presentar la pregunta por nuestra propia actualidad. Es decir, recuperar una Reforma Educativa que tuvo como eje una propuesta de pedagogía por contenidos pero que en las diversas etapas de concreción se fue difumando. 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 1990 en Argentina tuvo como principal dispositivo la elaboración de los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) (MCEN, 1995). El 14 de abril 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (República Argentina, 1993) que establece que el Estado Nacional, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deberán fijar los lineamientos de las políticas educativas. La 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 y jurisdicciones. A su vez, la Ley especifica indicaciones para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, para su adecuación a las diferentes jurisdicciones y los ajustes necesarios de las nuevas estructuras y organización de contenidos por ciclos. Es relevante destacar que esta Ley Federal supuso una transformación educativa cuya principal herramienta fue la transformación curricular. Las referencias que siguen argumentan esta hipótesis:

a) Concertar dentro de los lineamientos de *la política educativa nacional los contenidos básicos comunes* [...].

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 (República Argentina, 1993, Art. 56, pp. 7) ³.

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: “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” (República Argentina, 1993, Art. 66. pp. 9) ⁴. 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 Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes* (MCEN, 1993), 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 Bs. As.; b) Organizar la presentación de los Contenidos Básicos Comunes” (MCEN, 1993, p. 8). También se establecen criterios a fin de organizar las presentaciones de los CBC para su elaboración en las provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires. Sin embargo, esta transformación fue olvidada y

³ Las cursivas son nuestras.

⁴ Disposiciones Transitorias Y Complementarias, Art. 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” (República Argentina, 1993, Art. 66. pp. 9)

reemplazada por pedagogías antañanas que reforzaron las formas tradicionales de enseñanza en las que el sujeto está ausente. Frente a esto, un conjunto de preguntas son necesarias a fin de indagar cómo impacta esa propuesta en la actualidad.

¿Qué es lo que queda hoy de una Reforma Educativa que expuso una propuesta curricular centrada en los contenidos de la enseñanza? ¿Qué resta de los CBC hoy? ¿Qué impactos tienen los CBC hoy? ¿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 ésta necesidad? ¿Cuáles son los argumentos teóricos en los que se inscribe ésta 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 transmisión a partir de una propuesta de contenidos y no de objetivos.

4. Contenidos de la enseñanza

¿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 de 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, suponiendo además que estamos viendo un problema que merece ser estudiado. Estudiar un problema significa problematizarlo, constituirlo como tal y como 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 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 enseñar 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 partimos de la idea de que la carrera es una habilidad natural de los hombres, no vamos 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 en tanto 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. Se trata de cuestiones más ligadas al planteo de objetivos que al de contenidos.

Llegado este punto 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 currículum 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 falta⁵.

La escuela tiene por función la transmisión de una selección de 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 adolescente 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, R. 1995, p. 27).

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

El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular,

⁵ 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.

sin hacer adecuaciones a priori que, en el caso de la enseñanza de la Educación Física, las mayoría 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 en 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 esta presentación (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, p. 130).

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: una reflexión que permite una revisión de los contenidos de la enseñanza en tanto saberes y que permite revisar 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 siguiente referencia 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: p. 136).

Este principio deberá orientar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión de los saberes que se consideran absolutamente necesarios. Consideran a su vez que la transformación de los programas de enseñanza, no deberían 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 consideración, también imagine la posibilidad de tratar con saberes específicos y realizar experiencias en las que se transmitan saberes en función de la particularidad de los sujetos que aprenden. Esta particularidad no podría reducirse –como lo han realizado diversas experiencias curriculares– a datos universalizantes 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 propongan 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 desafiliación 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, esta recontextualización le ha otorgado una supremacía al problema de la Pedagogía y la Didáctica, relegando a un lugar secundario la problematización sobre los contenidos, es decir sobre el saber a ser enseñado. Se puede observar un desplazamiento desde el 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.

5. Consideraciones finales. Propuesta

Se hace necesario, en este punto, recuperar aquellas preguntas que orientaron el trabajo y sintetizar algunos de los principales argumentos que desarrollamos. Entre las principales cuestiones que se abordaron encontramos la conceptualización de los contenidos de la enseñanza como saberes culturales, distanciándonos, desde esa posición, de cualquier sujeción a la naturaleza humana. Los contenidos son saberes, por tanto no forman parte de ninguna persona ni son un bien que pueda reducirse a ella. Los contenidos de la enseñanza son el resultado complejo de la selección, secuenciación y jerarquización de saberes específicos. Existen algunas experiencias de propuestas de pedagogías por contenidos que podrían retomarse a fin de profundizar la discusión.

En resumen, como afirmamos, los contenidos, en tanto 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, s/p). No hay posibilidad de abordar estos conceptos de manera unívoca. Estos conceptos, presentados en forma de pares conceptuales (naturaleza y cultura; sujeto y objeto; hecho y valor; intencional y físico;

libertad y necesidad, etc.⁶, incluyendo las oposiciones en el interior de las disciplinas científicas, como la oposición entre explicación y comprensión) pueden explicarse según condiciones históricas específicas. Poder definir las condiciones históricas y políticas específicas es fundamental para analizar las posibles expectativas, las cuales también tienen que ver con un tiempo, no pensado en términos cronológicos sino específicamente político.

La sociedad es un problema moderno. Hay un “entre” los conceptos colocado 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 la 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. En este punto, la propuesta irrumpe en la tradición, siendo la Educación Física 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, que permite problematizar las prácticas-prácticas.

Como afirmábamos, se puede observar un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en ese desplazamiento, ese *qué* no es puesto en cuestión.

De este modo se llega a que, ante las interrogantes sobre cuál es nuestra propuesta y por qué existe la necesidad de formular esta agenda de discusión, cuestiones que a las que se agregan estas preguntas: ¿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? ¿Cómo participar de la agenda de discusión?, proponemos la posibilidad de conformar una instancia de discusión 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.

⁶ 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.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (2003). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En Bourdieu, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp: 129-144.

CRISORIO, R. (1995). El problema de los contenidos de la Educación Física. *Revista Pista y Patio*, N° 3, pp: 27-35.

CRISORIO, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen. pp: 21-38.

FERNANDEZ VAZ, A. (2014). Curso "Sujeto, Cuerpo y Educación" dictado por Dr. Ricardo Crisorio y Dr. Alexandre Fernandez Vaz. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihcs/cices/Novidades/noticia.2013-11-07.5295047931>

FOUCAULT, M (1970). *La arqueología del saber*. Trad. A. Garzón del Camino. Madrid, México, Bogotá y Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, M. (1995). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Daimon-Revista de Filosofía*, n.11, pp. 5- 25.

FOUCAULT, M. (1991). A propósito de las palabras y las cosas. Entrevista con Madeleine Chapsal, En: *Saber y Verdad*. Madrid: de la Piqueta. pp: 31-37.

MCEN-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

MCEN- Ministerio de Cultura y Educación (1993). *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*. Resolución Nro. 33/93. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res93/33-93.pdf> Consultado: 23/06/16.

REPÚBLICA ARGENTINA (1993). *Ley Federal de Educación*. Disponible en: <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ley+federal+de+educacion> Consultada: 23/06/16

RODRÍGUEZ, N. (2014). Contenidos de la enseñanza: el caso de los CBC. *De una educación física a una educación corporal*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42995>

SANTOS, L. (2013). Las paradojas de los saberes contextualizados. En: Southwell, M. y Romano, A. (Comps.) *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonnet: Unipe-Editorial universitaria. pp. 213-224.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Traducción Guillermo Solana. Madrid: Ediciones Morata.