

## **¿Por qué enseñar deportes alternativos en la escuela?**

### **Una mirada desde la Educación Física y la centralidad de la enseñanza**

Burga, Mirian

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata

mirianlburga@gmail.com

#### **Resumen**

En la actualidad los deportes alternativos están consolidándose y legitimándose como una necesidad curricular y pedagógica en la formación inicial y continua de profesores de Educación Física. En vinculación con la enseñanza del deporte y de los juegos deportivos, estas prácticas novedosas van ocupando territorios educativos desde una perspectiva que las visualiza como parte de las alteraciones del mundo contemporáneo inscriptas en la cultura corporal y en la motricidad, que permean las instituciones.

Estas condiciones convocan a profesores y profesoras a problematizar la enseñanza desde una perspectiva de época, que significa en términos de procedimientos, emprender procesos de revisión de contenidos, de teorías implícitas, de discursos y prácticas, en relación con nuevas subjetividades e identidades, diversos territorios y localizaciones, y formas de moverse en contextos reglados, muchas veces foráneos.

En consonancia, la enseñanza del deporte es invitada a pensarse desde la transversalidad, como acción que habilita a reflexionar críticamente desde distintos campos de conocimientos y en perspectiva de inclusión de representaciones y modos sociales plurales que se hilvanan en las clases.

Este trabajo plantea algunas claves para pensar la centralidad de la enseñanza de los deportes alternativos en una Educación Física situada en la escuela de hoy.

**Palabras clave:** deportes alternativos, enseñanza, Educación Física escolar, cultura.

**¿Por qué enseñar deportes alternativos en la escuela?****Una mirada desde la Educación Física y la centralidad de la enseñanza****Burga, Mirian****Introducción**

Reconocemos, en la actualidad, la emergencia de múltiples y diversos deportes en la cultura que, en nuestra forma de ver, resultan de procesos históricos y dinámicos de resignificación de los modos de compromiso con lo corporal, que habilitan la inversión y reinversión de distintas formas de capital (Pociello, citado en Louveau, 2007, p. 62). Sostenemos, además, que estos saberes se constituyen como interdependientes, concebidos en el entramado de relaciones entre posiciones de actores, territorios e instituciones, que —siguiendo a Vila (2012)— se configuran “a través de la relación con el Otro, la relación con lo que no es (su alter), con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (p. 5).

Congruentemente, los deportes se presentan como conocimientos dinámicos, susceptibles de transformación y atravesados por disputas en torno a la legitimación de sus sentidos y significados. Estos procesos impulsan su aceptación social y su culturización —es decir, su constitución y prevalencia en tiempos y espacios determinados—, generando tensiones, oposiciones, imposiciones y equilibrios transitorios entre prácticas.

En este marco, los deportes alternativos condensan un conjunto de prácticas que se diferencian por constituir un “otro” en términos de procedencia, significación y popularidad. Al referirnos a la procedencia, lo hacemos en sentido amplio, considerando tanto su origen geográfico como el período histórico de su emergencia. En este contexto, lo alternativo puede significar haber surgido en una localización territorial distante o cercana, pero alejada en términos de cultura o tradición. Del mismo modo, los deportes que se significan como diferentes o disruptivos respecto de los códigos de significación contemporáneos suelen representarse como de reciente surgimiento, lo que les vale el rótulo de innovadores o de vanguardia. Sin embargo, una práctica deportiva pudo haber tenido relevancia en determinado momento histórico y, con el paso del tiempo, volverse desfasada respecto de los códigos culturales actuales. Esta circunstancia transforma a dichas prácticas en alternativas, ya que, aun cuando hayan formado parte de una tradición, han sido desplazadas, deslegitimadas o no han alcanzado niveles de masificación suficientes como para sostenerse en el tiempo.

En cuanto a la otredad de significados, entendemos que los signos culturales que manejamos configuran nuestra percepción del mundo: a través de ellos, la realidad se construye y se comunica, siempre mediada por significaciones que se transforman con el tiempo. Cada lengua encierra una teoría sobre la realidad, movilizando sensibilidades y experiencias colectivas y particulares. En este sentido, y retomando a Margulis (1997),

“el encuentro con un extraño, con un otro, con alguna alteridad sustancial, se manifiesta en dificultad de comunicación y, tal vez, en la toma de conciencia de estar excluido de otros universos significativos, de códigos y saberes que nos son extraños” (p. 13).

Los deportes alternativos forman parte de esas otredades que provocan alteraciones en las percepciones consuetudinarias.

Cuando consideramos a lo alternativo como un otro en términos de popularidad, hacemos alusión a su condición de escasa, limitada u obstaculizada circulación, incluso cuando ciertas prácticas forman parte de tradiciones históricas. Esta paradoja revela cómo la legitimidad no siempre se corresponde con la antigüedad o la persistencia, sino con los marcos institucionales y discursivos que definen qué saberes son reconocidos y cuáles permanecen en los márgenes. Por lo general, lo alternativo agrupa prácticas deportivas cuya difusión es acotada, fragmentada, intermitente y circumscripta a poblaciones minoritarias, lo que las vuelve desconocidas para las mayorías. Consecuentemente, se reducen sus posibilidades de visibilización, popularización y tradicionalización.

El otro eje conceptual de este trabajo refiere a la centralidad de la enseñanza de los deportes alternativos en la Educación Física escolar.

Partimos de comprender a la centralidad en la enseñanza como un posicionamiento ético-político sobre el hecho educativo, que implica la generación de medios, el diseño de estrategias y la construcción de corresponsabilidad entre los distintos agentes del Estado, orientado a producir escolaridades que promuevan aprendizajes significativos y acompañen *trayectorias educativas reales* (Terigi, 2009)<sup>1</sup>, particulares y situadas de las y los estudiantes. Esta perspectiva, se sostiene en la urgencia de concebir la construcción del conocimiento escolar como una acción colectiva y política, que convoca la participación de la totalidad de las y los actores institucionales y de todas las miradas disciplinares, pedagógicas y sociales posibles.

Paralelamente, exige generar espacios y condiciones de enseñanza que garanticen tanto el

<sup>1</sup>La autora distingue entre dos tipos de trayectorias en el sistema educativo. Por un lado, las trayectorias escolares teóricas, que son los recorridos ideales que propone el sistema: lineales, continuos y organizados por edad y nivel. Por otro lado, habla de trayectorias educativas reales, que son los caminos que efectivamente recorren los estudiantes, muchas veces marcados por interrupciones, desvíos o ritmos propios.

ejercicio efectivo del derecho<sup>2</sup> a la educación, como la ampliación y democratización del legado cultural que se transmite a las nuevas generaciones.

Una pedagogía de la “centralidad en la enseñanza” implica, interrogar los modos de reconocer, valorar y ejercer la diversidad y la heterogeneidad en la producción de saberes escolares; revisar la construcción de lo común y lo público en la formación de ciudadanías; promover contenidos vinculados a los problemas y necesidades de nuestra época; y habilitar diálogos e interacciones entre áreas de conocimiento que permitan abordajes integrales, en clave de apropiaciones creativas, críticas y cuestionadoras. Se trata entonces, de “posicionar la práctica docente en escenarios inciertos, inacabados, caóticos, imperfectos, ‘que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas y de la necesidad de ser situada temporal y espacialmente’” (DGCyE, 2009, p. 9). Por ello, resulta indispensable sostener una mirada capaz de tensionar certezas, automatismos y perezas afectivas e intelectuales, y de generar espacios que amplíen y complejicen las formas de relación con las situaciones que se nos presentan.

En este contexto político y pedagógico, la Educación Física escolar es convocada a revincularse con la institucionalidad de la enseñanza y a reflexionar sobre su aporte a la construcción de ciudadanías democráticas desde un enfoque de derechos. Esta disposición puede leerse, por un lado, como el proyecto de revisar sus contenidos y prácticas en función de sus propósitos formativos, fortaleciendo su objeto como productora de oportunidades pedagógicas para la construcción de un cuerpo y una disponibilidad corporal y motriz capaces de afrontar, dialogar y resolver situaciones de la vida cotidiana en relación con otros y otras. Por otro lado, como acción que tiende a la jerarquización de la versatilidad de los saberes disponibles y sus formas de intervención en el marco de una política educativa que impulsa la pluridimensionalidad del hecho educativo y su transversalización<sup>3</sup> mediante espacios que entrelazan campos de conocimiento y contenidos diversos.

Asumir la centralidad de la enseñanza para la Educación Física, implica, además, y según

---

<sup>2</sup> El Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía. 1º a 3er año, entiende a “los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos. (...) El enfoque de derechos implica concebir a los derechos como universales e indivisibles. Universales porque todo sujeto es portador de derechos (tiene derecho a tener derechos), sin importar su origen étnico, raza, clase, religión, género, orientación sexual, clase social, o cualquier otra diferenciación. Y se consideran indivisibles porque constituyen un sistema integrado.”. La Plata, DGCyE, 2007

<sup>3</sup> La transversalización es una posición epistemológica y un enfoque pedagógico que se ocupa de proponer miradas integrales sobre diversos problemas en distintos campos disciplinares. Las líneas transversales tienen escenarios de acción múltiples sobre las problemáticas del mundo contemporáneo en el territorio de las escuelas. Dichos escenarios requieren acciones articuladas en las dimensiones curriculares, institucionales y comunitarias. DFDP (2023)

nuestra interpretación, contribuir a una arquitectura de la grupalidad que habilite espacios pedagógicos propicios para el intercambio, la conversación y la construcción de vínculos transversales y democráticos. A la vez, desde sus contenidos, significaría situar su carácter social, lúdico, creativo y expresivo, así como su acervo en el trabajo colaborativo, la construcción y respeto de reglas, la apropiación de desafíos compartidos, la resolución de problemas en contextos de incertidumbre, la configuración de técnicas como saberes del cuerpo indispensables para la vida de relación, la producción de programas con intencionalidad y sistematicidad, y la construcción de competencias formativas al servicio de trayectorias de aprendizaje que se constituyan como proyectos singulares y colectivos. Con estas condiciones, enseñar deportes alternativos requiere de toda una formación en planos teóricos, pedagógicos, políticos, sensibles y prácticos que habiliten a las y los profesores a gestionar su práctica y fundamentarla en el marco de los aportes a una educación inclusiva y en perspectiva de derechos.

### **La centralidad de la enseñanza de los deportes alternativos en la Educación Física escolar**

El deporte situado en la escolaridad y el acompañamiento a las trayectorias educativas, precisa fortalecer su dimensión de saber social, dando a conocer su potencialidad de experiencia grupal, de relación, identificación y comunicación. Ergo, su enseñanza no puede reducirse a una propuesta pedagógica acrítica, anacrónica y unidimensional, sino que debe ofrecer situaciones claves para visibilizar disputas por los usos legítimos del cuerpo y su corporeidad; las pertenencias, diferencias y relaciones de género corporalmente inscriptas; analizar críticamente su incumbencia en la formación de identidades particulares y colectivas; y revisar su capacidad de garantista del derecho a la [...] cultura local y nacional; así como de distintas expresiones de la cultura universal [...]<sup>4</sup> DGCyE (2013, p. 6). Justamente, el conocimiento del campo alternativo amplía el repertorio de prácticas deportivas, geografías y culturas, permitiendo al

---

<sup>4</sup> El Documento de trabajo N°1 de la DGCyE (2013) titulado “Educación Física y corporeidad: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica”, es material de apoyo destinado a docentes de la Escuela Secundaria Orientada en Educación Física de la provincia de Buenos Aires. En la fundamentación establece que “Las prácticas ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los jóvenes, en tanto sujetos de derecho, se apropien y disfruten de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas de la cultura local y nacional; así como de distintas expresiones de la cultura universal, para integrarlas, modificarlas o inventar nuevas alternativas. De esta forma, se convierten en portadores y creadores de cultura” (p. 6).

profesional elaborar propuestas pedagógicas que democratizan, expandan y actualicen el acceso a saberes culturales de las y los estudiantes.

En este contexto la enseñanza de los deportes alternativos sostiene como premisa reconocer a estas prácticas como indivisibles del concepto de deportes. Asimismo, exhorta a concebir a los deportes como un fenómeno global, cultural e histórico que incluye prácticas de distinto origen, desarrollo y popularidad. Desde esta perspectiva, proponemos un abordaje integral de prácticas deportivas que permita contrastar, diferenciar y relacionar lo tradicional, lo alternativo, lo emergente, lo popular, lo masivo, lo minoritario, desconocido o poco conocido, entre otras posibles acepciones.

En consonancia, el enfoque metodológico se posiciona desde una enfoque amplio que se orienta a explorar dimensiones del suceso deportivo articulando saberes de distintos campos de conocimiento y práctica. Como sugerencia inicial —abierta y provisoria— planteamos el abordaje de una dimensión *histórica, política y social*, desde la cual sea posible reflexionar y analizar los contextos de emergencia, transformación y disputa de distintos deportes, reconociendo sus genealogías y sentidos en tensión. En congruencia con esta dimensión, consideramos indispensable incorporar la *perspectiva de derechos, diversidades y Educación Sexual Integral (ESI)*, como espacio para centralizar el cuerpo en tanto construcción simbólica, social, histórica y política. Desde este enfoque, se torna posible analizar los deportes y las formas que adquiere la competencia y su enseñanza como configuradoras de proyectos corporales determinados. Se trata de habilitar espacios pedagógicos que permitan a las y los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico frente a los escenarios binarios, jerárquicos y opuestos que configuran la institucionalización de las prácticas, y que contribuyen a la formación de masculinidades y feminidades. En consecuencia, se vuelve necesario producir situaciones de enseñanza que visibilicen las lógicas de determinación que remiten a la injusticia y reproducen desigualdades en la organización de lo corporal. Asimismo, resulta clave enfatizar qué cuerpos son legitimados por el deporte, y cómo los reglamentos, el rol de los adultos y los contextos institucionalizados contribuyen a sostener un orden social excluyente.

Por su parte, en relación con los *aspectos reglamentarios e institucionales*, resulta necesario conocer los marcos normativos, organizativos e institucionales que configuran el reconocimiento y la legitimación de las prácticas deportivas. En este punto, consideramos primordial comprender dichos marcos como espacios que operan desde el orden de la obligación y el control. Según Burga (2023), las regulaciones del deporte no solo contribuyen a diagramar los enfrentamientos, sino que, mediada por la razón, establecen entornos donde se evidencia la supremacía de modelos materiales y externos sobre el cuerpo. En este marco,

resulta fundamental que la educación física escolar visibilice cómo las reglas deportivas incluyen a las y los participantes en un entorno de clasificación, cuantificación y disciplinamiento. Asimismo, consideramos pertinente reconocer que las y los deportistas están atravesados por propósitos políticos, mercantiles y del espectáculo, que movilizan a las instituciones del deporte, y que condicionan las trayectorias de estos participantes.

Por otra parte, consideramos pertinente abordar una dimensión que analice los *aspectos técnicos y tácticos* de los deportes en relación con los procesos de comprensión del hacer corporal y motor. Diseñar la enseñanza para la comprensión implica presentar situaciones que permitan comprender —asir en conjunto— y en contexto las decisiones y configuraciones de movimiento necesarias. Supone también conocer y poder hacer cosas con ese conocimiento, estableciendo una vinculación directa con la acción.

En este marco, las propuestas didácticas orientadas a la comprensión deben incluir situaciones en las que las y los estudiantes puedan: explicar con sus propias palabras lo aprendido; ejemplificar conceptos trabajados; aplicar o ejercitarse en saberes en contextos diferentes; ofrecer fundamentos; comparar y contrastar conceptos y situaciones prácticas; contextualizar los contenidos en relación con problemas más amplios; y generalizar, es decir, reconocer principios generales que se desprenden de los conceptos abordados (DEF, 2008).

Otro potencial anclaje es el estudio de los deportes en relación con los *problemas contemporáneos*. Esto implica, en términos de propuestas pedagógicas, el análisis de casos, sucesos y controversias que interpelan las prácticas corporales desde lo ético, lo ambiental, lo mediático y lo comunitario, entre otras posibilidades teóricas y empíricas. Nos interesa, en este punto, promover un pensamiento en sintonía con las problemáticas, necesidades e intereses de su época, mediante situaciones didácticas que, además, permitan desarrollar habilidades e instrumentos para interpelarla críticamente. En este contexto, las biografías, culturas y experiencias de las y los estudiantes constituyen un insumo valioso para la producción de saberes escolares. Esta dimensión, a su vez, permite tejer puentes entre el adentro y el afuera de la escuela, contextualizando los contenidos y transformándolos en saberes pertinentes, significativos y situados. En este sentido, y siguiendo a Torres Santomé (2016), analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, considerando el grado en que todo lo que se decide y se hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales, constituye una forma de *justicia curricular*.

Por otro lado, podemos considerar como faceta a enseñar la relación con los *avances tecnológicos*, atendiendo a su incidencia en la producción, circulación y representación de los deportes, así como en sus formas prácticas, de difusión y consumo. Esta dimensión permite

problematizar cómo la tecnología transforma no solo los modos de practicar, sino también los modos de mirar, narrar y significar el deporte. En este sentido, resulta pertinente incorporar una dimensión *periodística*, entendida como un campo que contribuye activamente a la construcción de narrativas, sentidos públicos y procesos de visibilización, disputa y resignificación de las prácticas deportivas.

### **¿Por qué enseñar deportes alternativos en la escuela?**

Enseñar un bagaje amplio de deportes y deportes alternativos, prácticas no hegemónicas, emergentes u olvidadas en la escuela habilita la producción de una educación física pluri e intercultural, que pone a disposición de las y los estudiantes bienes culturales peculiares y diversos, y que en algunos casos permite recuperar tradiciones desplazadas. En este sentido, se amplía el acceso a la cultura como derecho, posibilitando la interacción con otros lenguajes y formas de comunicación, otros modos de habitar el cuerpo y vínculos diferentes —emplazados en cuadros reglamentarios diversos— así como otros significados y sentidos portados por las prácticas.

En este marco, el conocimiento del amplio universo de lo deportivo permite identificar y recuperar prácticas que, por sus características reglamentarias, promueven el juego limpio, el respeto mutuo y el cuidado entre participantes, reconociendo la regla como acuerdo que organiza la convivencia y da sentido a la competencia. Se trata de pensar a la competencia no como simple enfrentamiento, sino como un valor común orientado a la superación colectiva de obstáculos y al reconocimiento de las diferencias como potencia para la resolución conjunta de desafíos.

A su vez, la posibilidad de que su enseñanza se oriente al abordaje del origen, la historia y la geolocalización de las prácticas avala la interdisciplinariedad en el tratamiento de los contenidos, así como la articulación pedagógica con otras áreas y campos del conocimiento —como la historia, la geografía, la sociología, entre otros—.

Por otro lado, la inclusión de los deportes alternativos dentro del concepto ampliado de deporte habilita el análisis de los procesos de emergencia, desarrollo, transformación y popularización de prácticas corporales, a partir de la comprensión de las visiones, misiones y relaciones de poder entre las instituciones que conforman un sistema deportivo global. Esta perspectiva permite actualizar y resignificar saberes vinculados con la cultura deportiva en sus dimensiones local, nacional y transnacional.

Este sistema se encuentra atravesado por lógicas instituyentes que responden a parámetros

como el mercado, el espectáculo y el rendimiento, los cuales configuran modos de ser, hacer y significar en el campo deportivo. En este marco, resulta pertinente problematizar cómo dichas instituciones inciden en la legitimación de ciertas prácticas, en la construcción de imaginarios sociales y en la producción de subjetividades corporales, tensionando los sentidos que circulan tanto en la escuela como en la cultura.

Desde otra perspectiva, el carácter desconocido de estas prácticas configura un territorio fértil e inédito, aún no colonizado por significaciones hegemónicas, lo que habilita la producción colectiva de sentidos y significados situados, profundamente ligados a las biografías, culturas y trayectorias que habitan la escuela. Esta apertura simbólica permite aprehender técnicas no convencionales, construir habilidades emergentes, tomar decisiones creativas frente a problemas artificiales diversos (Torres, 2011) y embarcarse en ficciones foráneas que amplían el horizonte lúdico y pedagógico. En ese mismo marco, la posibilidad de nuevas construcciones habilita la problematización crítica de las desigualdades de género y los modos de integración en la práctica deportiva, tensionando los dispositivos normativos que regulan la participación, el reconocimiento y la legitimidad de los cuerpos en movimiento.

Desde otro orden de la propuesta, la limitación de contar con elementos deportivos específicos se presenta como una oportunidad pedagógica para estimular la creatividad de docentes y estudiantes en la construcción de materiales deportivos con elementos reutilizables. Esta circunstancia favorece el intercambio de saberes teóricos, empíricos y procedimentales sobre la fabricación de implementos alternativos, generando una dinámica que transversaliza la autoridad sobre la circulación del conocimiento en la escuela. Asimismo, se habilita la producción de saberes vinculados con la reutilización y el reciclaje de materiales, lo que permite articular esta práctica con la ecología y la educación ambiental.

La construcción de material alternativo contribuye, además, a que las y los estudiantes se formen y resignifiquen como posibilitadores y sustentadores de su propia práctica, apropiándose de conocimientos relacionados con la sustentabilidad, el diseño y la gestión de las prácticas corporales.

## Conclusiones

La inclusión de los deportes alternativos en el ámbito escolar, desde una perspectiva crítica y situada, constituye una apuesta pedagógica por ampliar los horizontes culturales, simbólicos y políticos de la educación física. Enseñar prácticas no hegemónicas, emergentes u olvidadas no solo habilita el acceso a bienes culturales diversos, sino que también permite recuperar

tradiciones desplazadas, resignificar sentidos y construir vínculos desde otras corporalidades, reglamentos y narrativas.

Esta propuesta se inscribe en la concepción de la centralidad de la enseñanza como práctica capaz de interpelar los modos instituidos de legitimar saberes, cuerpos y competencias. En este marco, los deportes alternativos se configuran como dispositivos que permiten tensionar los imaginarios dominantes, democratizar el acceso al conocimiento y habilitar procesos de subjetivación más inclusivos y plurales.

Asimismo, su abordaje favorece la articulación interdisciplinaria, el trabajo con problemáticas contemporáneas —como el género, el ambiente, la tecnología y la mediatización— y la producción de saberes escolares que dialogan con las biografías, culturas y experiencias de las y los estudiantes. La construcción de materiales alternativos, el análisis de los marcos institucionales y la problematización de las lógicas del mercado y el espectáculo permiten resignificar la práctica deportiva como espacio de creación, reflexión y transformación.

En definitiva, pensar los deportes alternativos desde la centralidad de la enseñanza implica reconocer su potencia para construir una educación física más justa, plural y comprometida con la formación de ciudadanías críticas, capaces de habitar el cuerpo y el mundo desde otros sentidos posibles.

## **Bibliografía**

- Burga, M (2023) Deportes Alternativos: un repertorio heterogéneo de prácticas corporales. En Burga M y Emanuel, S. Deportes Alternativos. Construyendo saberes, interpelando prácticas. Editorial Espíritu Guerrero Editor. Ciudad de Buenos Aires. ISBN: 9789878892016
- DEF (2008) La comprensión en Educación Física. Documento Nº 2. Dirección de Educación Física. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2013) Educación Física y corporeidad: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica. Documento de trabajo Nº 1.
- DFDP (2023). Líneas transversales de la Dirección de Formación Docente Permanente. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

- Louveau, C. (2007) “Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos?”, en Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) Cuerpos dominados Cuerpos en ruptura. Nueva Visión, Buenos Aires
- Margulis, Mario y otros (1997). La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires, cap. I, Biblos, Argentina. Pp. 11-30 – en [www.cholonautas.edu.pe/](http://www.cholonautas.edu.pe/) Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Torres, C. (2011) Gol de media cancha: Conversaciones para disfrutar del deporte plenamente. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Torres Santomé, J (2016). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. Intervención en el Coloquio: Curriculum – Sociedad. Voces, Tensiones Y Perspectivas organizado por IISUE (instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación). UNAM (universidad nacional autónoma de México), México df, 11, 12, 13 y 14 de octubre, 2016
- Vila, M. (2012) Militancia política territorial: subjetividad, identidad y acciones colectivas. Recuperado de: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/>