

*VI Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación.*

**APORTES DE LA TEORÍA CURRICULAR  
PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS**

Carriquiriborde, Nicolás

Proyecto de beca

**Resumen.**

La presente comunicación intentará poner en diálogo el proyecto de investigación que desarrollo como becario de la UNLP y sus avances en términos de nuevas preguntas y núcleos problemáticos que surgen de lecturas, autores y enfoques diversos sobre la temática en cuestión como también de posibles vinculaciones con otros aspectos de la construcción del problema de investigación que eran olvidados o relegados. La investigación que comienza a desarrollarse pretende problematizar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en experiencias de educación social desarrolladas en el marco de programas socioeducativos (Centros de Actividades Infantiles - CAI) y de educación popular (Bachilleratos Populares). Lo que se propone es interpretar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en ámbitos alternativos y colaterales al sistema educativo que delimitan aún más su especificidad y función. Esto permitirá abrir el espectro, ampliar la mirada a otros espacios en los cuales la Educación Física es llamada a cumplir determinado rol como agente social, permitiendo establecer vinculaciones, continuidades y rupturas con su función en el ámbito de la educación formal.

De esta manera, este escrito presentará, por un lado, los nudos problemáticos, las bases teóricas y las preguntas a modo de hipótesis que orientan la investigación en curso donde conceptos como Educación Física, educación popular, educación social y perspectiva socioeducativa cobran un relevancia significativa y, por el otro, los aportes al proyecto que surgen de las herramientas teóricas y metodológicas del tránsito por la Maestría en Educación de la FaHCE y las sugerencias y lecturas del director del proyecto y equipo de investigación. En este sentido se incorporan algunas discusiones provenientes de la teoría curricular que destacan la importancia de estudiar el currículum oficial en su carácter de

documento público y como materialización de consensos y de disputas de intereses. Siendo los programas socioeducativos una política de Estado que busca impactar en las trayectorias educativas de un amplio sector social en condiciones de vulnerabilidad social y que elabora sus propios lineamientos ¿es posible leer esos documentos en clave de currículum oficial?, ¿qué aporta analizar ambos documentos (el diseño curricular y el proyecto CAI)? Dicho de otro modo, ¿se puede prescindir del estudio del currículum oficial?.

De esta manera se intentará incorporar y dar respuesta a estos interrogantes de modo que orienten y profundicen la indagación sobre los posibles sentidos que se le otorgan a la educación física en el marco del programa socioeducativo CAI.

**Palabras claves:** Educación Física - programas socioeducativos – currículum

### **Antecedentes del proyecto de investigación.**

La elección del objeto de investigación parte de poder rastrear, indagar, analizar e interpretar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en ámbitos alternativos y colaterales al sistema educativo. Esto nos permitirá abrir el espectro, ampliar la mirada a otros espacios en los cuales la Educación Física es llamada a cumplir determinado rol como agente social, y a su vez, establecer vinculaciones, continuidades y rupturas con su función en el ámbito de educación formal. En este sentido, “preguntar por lo que caracteriza la intervención social de la Educación Física es también preguntar por lo que diferencia esta intervención de otras” (Bracht, 2003: 45). La educación social apunta a la producción de efectos de inclusión social, cultural y económica, al otorgar a los individuos “los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (...) está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue” (Nuñez, 2011: 92). Ahora bien, ¿qué diferencias se establecen entre los sentidos de la Educación Física y su constitución como prácticas social, histórica por ende política?, ¿qué otros saberes constituyen esas prácticas definidas como sociales o socioeducativas? A su vez, la educación popular se define como “concepción político– pedagógica que implica la apropiación y

resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada” (Borzese, Costas y Wanger, 2011: 93). Entonces ¿qué otros sentido se le atribuyen a la Educación Física en el marco de la educación popular?, ¿qué rupturas se establecen entre las propuesta de educación popular y el currículum oficial de la educación formal?

Para tal reto, se analizará la Educación Física en dos propuestas que comparten cierta separación con la concepción de educación tradicional vinculada a la escolaridad, buscan configurarse como espacios de discusión y disputa con la educación formal y se presentan como espacios alternativos y “alterativos” que buscan la modificación, alteración y transformación del sistema educativo (Cf. Borzese, Costas y Wanger 2011). Por un lado, se encuentran los Centro de Actividades Infantiles (CAI), que si bien no pertenecen al sistema de educación formal, surgen como una política de Estado que apunta a la articulación con la escuela y a un mayor acercamiento con los tradicionales actores del campo educativo (docentes, directivos, funcionarios). Pero, sus condiciones de emergencia ligadas a lo no formal y sus objetivos institucionales vinculados a enlazarse con lo formal conforman un espacio en el cual se cruzan, chocan y dialogan distintas prácticas, sentidos y discursos en torno a la tarea educativa. Por otro lado, se encuentra el bachillerato popular que se configura como espacio autónomo de la institución escolar y como experiencia educativa que intenta disputar los discursos y prácticas hegemónicas en el campo educativo: “la multiplicidad de actores sociales que, comprometidos en el desarrollo de acciones socioeducativas, disputan sentidos en torno a esa tarea, a partir de sus prácticas y discursos” (2011: 92).

Vale aclarar que si bien estos bachilleratos populares surgieron y persisten como espacios autónomos o autoorganizados (Borzese, Costas y Wanger, 2011; Nuñez 2011), el supuesto que asume la investigación es que esos espacios no pueden ser interpretados de manera aislada. Si como plantea Bourdieu y Waqquant (2008) la autonomía de los campos es relativa, se producen constantes definiciones y redefiniciones entre los agentes y las instituciones que participan en el juego; las cuales definen y redefinen los límites del campo pero a su vez sus relaciones con los demás campos. De esta manera, “el grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo

actúan mediatizando la influencia de los demás campos” (Bourdieu y Waqquant: 2008:66).

Las propuestas socioeducativas que se pretenden investigar incluyen prácticas culturales que la Educación Física considera como propias de su campo disciplinar: el deporte, la recreación y el juego. Sin embargo, estas prácticas que se proponen intentan operar desde otras lógicas ajena a las tradiciones de la disciplina. Ahora bien, ¿qué objetivos emergen de la política social y cuáles del educativo?, ¿qué tensiones se presentan entre lo educativo y social?, ¿cambian los contenidos, modos de enseñanza, etc.? Los CAI se fundan como una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los alumnos, apuntan a un mayor apoyo pedagógico “para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). En el caso de los Bachilleratos populares, se busca “transformar al alumno en educando, entendiendo que el educando se torna realmente tal cuando *conoce* los contenidos y no en la medida en que el educador va *depositando* en él la descripción de los contenidos (Freire, 1993:44). Por ello, al momento de definir las prácticas educativas que allí se desarrollan, se señala que la construcción del conocimiento se realiza entre estudiantes y docentes, y no en una relación en la cual el docente es el único portador del saber. Entonces cabe preguntarnos sobre los supuestos saberes que se construyen en el marco de lo popular, y aquellos contenidos universales de la Educación Física. En principio, los contenidos de la Educación Física, refieren a un determinado saber legítimo de ser enseñado porque son culturalmente legítimos.

En estas relaciones entre Educación Física, programas socio-educativos y bachilleratos populares buscaremos “el conflicto de las interpretaciones y la lucha por el sentido como su régimen de existencia mismo.” (Grüner, 2000: 17). En el conflicto de las interpretaciones aparece la lucha por el sentido, la búsqueda por la producción de modos de subjetivación y regímenes de verdad, esto es la posibilidad de que cierta interpretación se convierta en hegemónica. La Educación Física es una práctica histórica y social, por ende, política y como todas ellas “están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de `sentido común´” (Grüner, 2000: 11).

En autores como Bracht, (2003), Crisorio (2003), Scharagrodsky y Aiseinstein (2006), entre otros, encontramos cómo la Educación Física se constituye bajo el gran relato moderno atravesada por los discursos de la ciencia médica, el higienismo y la pedagogía que dio lugar a ciertas formas de conducir la conducta que se inscriben en los que Foucault (2010) llamó “las sociedades de normalización”. En el marco de la educación en general, Puiggrós (1998) nos plantea que si pensamos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Hacia esta última cuestión apunta nuestra investigación, hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos elementales del campo educativo, abriendo discursos y prácticas educativas con otros sentidos que buscaremos desarrollar y problematizar.

En función del objetivo planteado para la investigación y del marco teórico definido se utilizará una metodología de tipo cualitativa utilizando técnicas como: análisis bibliográfico, análisis de discurso, observación participante y entrevistas semiestructuradas y en profundidad.

El análisis bibliográfico se aplicará fundamentalmente sobre la bibliografía específica que apunten a la historia de los programas socio-educativos y educación popular, y su constitución como prácticas educativas (Puiggrós, A. 1996, 2006; Krichesky, M. 2011; Freire, P. 1975; Duschatzky S. 2000) y sobre bibliografía referida al campo de la Educación Física (Bracht, V. 1996, 2003; Crisorio, R. 2003; Crisorio y Giles 2009; Aiseinstein, Á y Scharagrodsky, P. 2006). Concretamente, se procederá a realizar la detección y posterior ordenamiento de las categorías con que se ha pensado estas prácticas específicas mediante la relectura de material histórico y la selección de núcleos temáticos significativos.

El análisis del discurso se efectuará sobre planes, programas y documentos de los CAI y de bachilleres de educación popular e implicará un estudio exhaustivo, tanto sincrónico como diacrónico, que permita establecer por un lado “el punto de insurgencia del fenómeno” (Agamben, 2008:90), y por el otro, remontarse al momento en el que los saberes, los discursos y los ámbitos de objetos se han constituido y atraviesan la educación

en general y la Educación Física en particular. Esta tarea, en el sentido que le otorga Agamben, implica confrontarse con la tradición y "desconstruir los paradigmas, las técnicas y las prácticas a través de las cuales la educación regula las formas de transmisión, condiciona el acceso a las fuentes y determina al mismo tiempo el propio estatuto del sujeto cognoscente" (ibíd. 90). Esta metodología se apoya fundamentalmente en el concepto foucaultiano de "práctica" que refiere a pensar los documentos como "sistemas de acciones que están habitados por el pensamiento" (Castro, 2003:164) y que por lo tanto constituyen determinadas prácticas, sentidos, formas de hacer, decir y pensar.

Los Centros de Actividades Infantiles a investigar serán el CAI de la Escuela Primaria n° 41 del barrio La Granja de la ciudad de La Plata y el CAI de la Escuela Primaria n° 116 del barrio Los Hornos de la misma ciudad. Las observaciones y entrevistas se realizarán en la escuela sede como en la comunidad en el cual se inserta el programa socioeducativo. El trabajo de campo de bachilleratos populares se hará tanto en el Bachillerato popular "El llamador" ubicado en el barrio de Tolosa como con el equipo de Pañuelos en Rebeldía, colectivo que "tiene como objetivo fundamental aportar a la formación política de los movimientos sociales, contribuyendo desde la educación popular a sistematizar la dimensión pedagógica de su praxis." (Colectivo Pañuelos en Rebeldía; 2009) y que contiene en su propuesta un área de juego, arte y cultura.

Las entrevistas se realizarán, por un lado, a profesores y profesoras de Educación Física que se encuentren trabajando en este tipo específicos de prácticas, coordinadores y coordinadoras y referentes de la comunidad destino donde se inserta el programa y el bachiller; y por otro lado, a aquellos/as actores que participaron del proceso de elaboración y producción de las propuestas educativas, en el caso de la CAI de los que participaron en la elaboración de la política socioeducativa en cuestión, el caso del Bachillerato popular de quienes construyeron e impulsaron la experiencia de educativa. En otras palabras, se buscará "acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos" (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:220). Los entrevistados serán seleccionados siguiendo el criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) y en un número a definir de acuerdo a los principios de saturación (Glaser y Strauss, 1967).

Una vez realizadas las entrevistas se realizará una triangulación entre los enunciados de los planes, programas y documentos, los discursos de los entrevistados y las fuentes bibliográficas, tratando de relacionar toda la información correspondiente al mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo. En todo este recorrido se recurrirá a una comparación constante, una suerte de dialogo entre teoría y base empírica, aunque tomando como punto de partida las informaciones derivadas del trabajo de campo.

### **Delimitando lo socioeducativo**

Como se ha dicho la presente investigación intenta investigar los sentidos otorgados a la Educación Física en el marco de experiencias de educación que no son las escolares sino en otro tipo de propuestas que denominamos de educación social y de educación popular, a saber, los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Bachilleratos Populares. Para los objetivos de esta presentación me limitaré a incorporar algunos debates e interrogantes de autores que tematizan sobre la cuestión curricular particularmente para el análisis de la experiencia de los CAI. Tal recorte se debe a las particularidades que presenta esta propuesta con respecto a la de los Bachilleratos Populares y que podemos enmarcarlas, en primer lugar, en que el CAI se constituye como programa socioeducativo dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas lo que lo convierte en una política de Estado y por lo tanto expresaría una demanda social convertida en problema de Estado. En segundo lugar, al ser un problema de Estado se convierte en un problema de la agenda pública que involucra a distintos actores de la sociedad civil tanto a agentes estatales como no estatales. En tercer lugar, a la vez que involucra a distintos actores otorga distintas responsabilidades y funciones creando una nueva organización jerárquica: el ámbito de la elaboración y diseño de la política, el de la organización, administración e implementación y, finalmente, el ámbito de los “hacedores”, el CAI. Por último, podríamos decir que al ser una política de Estado devenida en problema de la agenda pública cristaliza el modo en que el Estado conceptualiza, enmarca y define al problema y con ello el modo en que va a intervenir. En este sentido el Estado hace público cómo entiende a los sujetos destinatarios, la educación, el problema de la desigualdad y a la propia maquinaria estatal. Estas particularidades del programa CAI me permiten establecer una suerte de diálogo con

autores y autoras que teorizan sobre la cuestión curricular en tanto política pública y dispositivo estatal que instituye todo lo que refiere a la institución escolar, su organización, agentes, discursos y teorías pedagógicas, responsabilidades, roles, en definitiva todo “lo dicho” y “lo no dicho”, lo que autoriza y desautoriza el currículum. Así, nos preguntamos ¿es posible establecer este diálogo tomando a los diseños del CAI como un currículum? De esto me ocupare en el siguiente apartado.

### **Aportes de la teoría curricular para analizar lo socioeducativo -CAI-**

Para los fines de este trabajo tomaremos una definición de currículum esbozada por Inés Dussel (2014: 4) el cual es considerado “como un *documento público* que expresa una síntesis de una propuesta cultural, *formulada en términos educativos*, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada.” Recupero esta definición a los mismos efectos que la autora intenta presentar, específicamente a los fines investigativos, es decir, presentar una serie de argumentos de por qué es de utilidad investigar el currículum.

Dussel afirma que el currículum como texto prescriptivo perdió su relevancia central en las investigaciones educativas a partir de las décadas de los 60 y 70 al calor de las teorías crítico-reproductivistas que demostraban el impacto de lo no dicho implícitamente por el currículum (currículum implícito), sobre este aspecto se orientaron las investigaciones de la época. Algo similar ocurrió en muchas investigaciones de las últimas décadas del siglo XX ocupadas más por los efectos que generaba el currículum. Ambas corrientes coincidían en concluir en el carácter obsoleto y excluyente de la escuela ya que reproducía las desigualdades sociales imperantes y excluía las culturas subalternas.

La definición que tomamos cobra un gran valor ya que nos puede arrojar otros elementos de análisis subestimados por aquellas teorías y que hoy son de vital importancia a la hora de entender la dinámica de los procesos sociales involucrados en la complejidad de un diseño curricular.

Uno de ellos es la idea de *autoridad cultural* y que refiere a aquello que el texto curricular establece como lo que debe transmitirse, los saberes que pondera, los que excluye, los modos de conocer legítimos, las formas de comunicarse y comportarse legítimas, los métodos, quiénes enseñan y quiénes aprenden, entre tantas otras cosas. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización el currículum establece una



autoridad cultural a la par que desautoriza otras. En palabras de Da Silva, T. las políticas curriculares también “autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros. Fabrican los objetos `epistemológicos´ de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo `real´, que supuestamente le sirve de referente.” (1998: 62)

Podemos hacernos la pregunta: ¿qué autoridad cultural habilita el CAI?, ¿qué se selecciona?, ¿cómo se lo codifica? ¿en contenidos?, ¿capacidades?, ¿hábitos?. ¿Qué formas de conocer pondera?. ¿cómo se organiza eso que se selecciona?, ¿en asignaturas?, ¿por edades?, ¿por rendimiento?. ¿quiénes enseñan?, ¿quiénes deben aprender?, ¿de qué modo?, ¿explicita un modelo pedagógico de enseñanza?. ¿Cómo se relaciona con lo escolar?.

Otro elemento que se destaca es la idea de síntesis cultural *formulada en términos educativos*. Esto quiere decir, por un lado, que el recorte cultural esta atravesado, pasa por el filtro de lo educativo, dicho de otro modo decimos que los aspectos culturales seleccionados no se incorporan al documento tal cual fueron producidos en su ámbito particular (una agencia científica, una tradición popular, una producción literaria, una obra artística) sino que son transformados en contenidos, saberes escolares. Por otro lado, esa síntesis cultural incorpora “los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos” traduciéndolos en “dispositivos de enseñanza y aprendizaje” (Dussel, I.; 2014: 5). Es en esta traducción donde se expresan los intereses en juego y disputas por lo que debe ingresar y autorizarse como legítimo. Sin embargo, de ningún modo podemos afirmar que es un proceso neutral y lineal sino que depende, entre otras cosas, de las distintas correlaciones de fuerza que existen entre los diferentes actores que pugnan por imponer sus intereses y los consensos sociales construidos. En este sentido muchas veces podemos encontrar contradicciones al interior del currículum, teorías y saberes que chocan o se convierten en un producto híbrido, contenidos culturales contrahegemónicos pero en un lugar subordinado, entre otras posibilidades que marcan estas tensiones y luchas.

Aquí, interrogantes que pueden surgir son los relativos a ¿cómo es formulada la síntesis cultural?, ¿quién/es la formulan?, ¿cómo es traducida?, ¿quiénes la traducen?. ¿Existen contenidos escolares?, ¿qué otros saberes se incluyen?, ¿qué demandas incorpora?, ¿se

expresan disputas entre agentes culturales, económicos, profesionales?. ¿cómo interpela a la escuela?.

Por último, la idea de *documento público* que incorpora la autora y que hace mención como aquello que es objeto de debate, como un material objetivado que puede ser sometido al análisis y discusión, como cosa pública y objeto de la política. En este sentido valen las palabras de Da Silva, T. cuando afirma que así “no tuvieron ningún otro efecto al nivel de la escuela y del aula, las políticas curriculares, constituyen al menos, como texto, como discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder.” (1998: 62) De manera similar Gimeno Sacristán nos aporta que “el texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos.” (2010: 19)

Los CAI, como se dijo más arriba, si bien no pertenecen al sistema de educación formal, surgen como una política de Estado que apunta a la articulación con la escuela y a un mayor acercamiento con los tradicionales actores del campo educativo (docentes, directivos, funcionarios). Pero, sus condiciones de emergencia ligadas a lo no formal y sus objetivos institucionales vinculados a enlazarse con lo formal conforman un espacio en el cual se cruzan, chocan y dialogan distintas prácticas, sentidos y discursos en torno a la tarea educativa. En este sentido tomar los documentos oficiales que dieron origen y orientan la acción del CAI como un documento público nos puede ayudar a responder muchos de los interrogantes planteados en los párrafos precedentes. Como se observa el énfasis no está puesto en tomar a los lineamientos del CAI en el sentido prescriptivo del término, como regulador y condicionante de las prácticas de los involucrados en el programa, esto podrá ser un elemento más de análisis sino que interesa más su propia condición de documento como materialidad de significaciones y sentidos en juego, “como una práctica de significación” dirá Da Silva, T (1998: 68).

Así las potencialidades de analizar los documentos del CAI en las claves planteadas se la retomará a los fines metodológicos del proyecto de investigación. Si las entrevistas a profesores y profesoras de Educación Física que se desempeñan en el CAI como a los otros actores del programa nos permitirá indagar los sentidos que estos actores le otorgan a esas prácticas corporales (deporte, juego, recreación) en el marco de un programa

socioeducativo y que la educación física considera como constitutivas de su campo disciplinar, el análisis documental nos permitirá analizar cómo esta política significa lo socioeducativo, qué relación establece con lo escolar, qué recorte cultural realiza y cómo los formula, cuáles pertenecen al campo disciplinar de la educación física y si los nombra como tales, qué otros saberes de otros campos disciplinares aparecen, qué disputas se expresan, qué de socioeducativo tiene la educación física y para qué es incluida.

### **A modo de cierre**

Este escrito presento, por un lado, los antecedentes, nudos problemáticos, las bases teóricas y las preguntas a modo de hipótesis que orientan la investigación que vengo desarrollando donde conceptos como Educación Física, educación popular, educación social y perspectiva socioeducativa cobran un relevancia significativa. Por el otro, se incorporaron algunas discusiones provenientes de la teoría curricular que destacan la importancia de estudiar el currículum oficial en su carácter de documento público y como materialización de consensos y de disputas de intereses con el objetivo de introducir herramientas y modos de análisis al problema de investigación elaborado. Esto permitió producir una serie de interrogantes que serán necesarios abordar en el curso de la investigación y en trabajos posteriores.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Agamben, G. (2009) *Signatura rerum*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*, Buenos Aires: Prometeo.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, E., (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores, Argentina: Siglo XXI.
- Crisorio, R. y Bracht, V. (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*, La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R., Giles, M. (2009). *Estudios críticos en Educación Física*, La Plata: Al Margen.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como práctica de significación. Revista de estudios del currículum, vol. 1, núm. 1.
- Duschatzky, S (comp.). (2000). Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos analíticos de políticas educativas. Volumen 22, número 24.
- Foucault, M., (2010). Gobierno de sí y de los otros, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2010). *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI,.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? Universidad de Valencia. Editora de Sinéctica.

- Glaser, B. E., Straus, A. L., (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company.
- Grüner, E. (1995). "Foucault: una política de la interpretación", en *Foucault, M., Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Krichesky, M. (comp.). (2011). *Cuadernos de trabajo 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria.
- Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé.
- Oscar, O. (comp.). (2000). *Estado y sociedad. Las nuevas reglas del juego*. Volumen 2. Buenos Aires: Eudeba/UBA.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- ----- (1996). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

## **FUENTES**

- Ministerio de Educación de la Nación, (2010). *Centros de Actividades Infantiles -CAI-Buenos Aires*.