



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

Propuestas curriculares para las nuevas juventudes bonaerenses.

La Orientación en Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (2006-2010)

Trabajo Final Integrador presentado para optar por el grado de
Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes.

Autor: Scarnatto, Martín

Directora: Olaizola, Eugenia

Octubre de 2021

Índice

Resumen.....	3
Identificación y justificación del tema/problema.....	4
Preguntas de investigación	10
Objetivos de investigación.....	11
Antecedentes.....	12
Marco teórico de referencia.....	19
Propuesta metodológica.....	25
Bibliografía.....	29

Título

Propuestas curriculares para las nuevas juventudes bonaerenses. La Orientación en Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (2006-2010).

Resumen

En la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (N°13.688), se incluye a la Educación Física como una de las modalidades del sistema educativo provincial y también como una de las orientaciones que la provincia propone para el ciclo superior en las escuelas secundarias de modalidad orientada. En el marco de la tradición intelectualista y academicista, desde la que se instauró el modelo institucional dominante del nivel, la configuración de una propuesta curricular diversificada organizada en torno a las prácticas, saberes y discursos de la Educación Física, constituye una iniciativa propicia y significativa de ser investigada. Desde un enfoque cualitativo, con pretensión descriptivo-interpretativa y poniendo especial interés en la perspectiva de los actores protagonistas del proceso, nos interesa analizar y comprender el proceso de formulación, discusión y definición de esta política curricular diversificada que se incorpora, a mediados de los años 2000, al sistema educativo bonaerense. Consideramos pertinente e importante, tanto para el campo disciplinar como para el debate sobre la educación para las nuevas juventudes en general, estudiar el proceso de discusión y definición de la propuesta, procurando identificar, analizar y comprender los sentidos y supuestos sobre Juventud, Escuela Secundaria y Educación Física, con los que la política curricular diversificada fue discutida, definida y finalmente aprobada.

Identificación y justificación del tema/problema

A comienzos de 2006 en la Argentina, se inicia un proceso de reforma educativa en el que se debate y sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En ese proceso, se implementan un conjunto de estrategias para propiciar un debate amplio acerca de las necesidades y debilidades de la educación en nuestro país. Impulsado desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, con el acuerdo del Consejo Federal de Educación, entre mayo y octubre de 2006, se implementó un proceso de consulta nacional en el que no solo participaron actores, instituciones y especialistas (nacionales y extranjeros) del campo educativo, sino también se convocó a diferentes sectores de la sociedad y se establecieron estrategias de consulta a toda la ciudadanía. Con el propósito de establecer un debate plural y participativo a partir del cual la Argentina pudiera encaminarse “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” (lema que identificó el proyecto de Ley elevado al Congreso por el presidente Néstor Kirchner en noviembre de 2006).

Si bien el año 2006 fue decisivo para la discusión y definición de la reforma,¹ debe reconocerse también, como lo describen Filmus y Kaplan (2012), una “antesala” importante y necesaria para la concreción de este proceso que propició la sanción de una nueva ley educativa. Entre los años 2003 y 2006 el gobierno nacional debió tomar una serie de medidas para enfrentar las urgencias de la crisis educativa heredada de la década anterior. Cabe recordar que la Ley Federal de Educación N° 24.195 (promulgada el 29 de abril 1993), significó la configuración de una política educativa impregnada de los sentidos e intereses del modelo neoliberal dominante en aquellos años. Implicó una serie de reformas en la gestión y la estructura del sistema, que si bien propuso una ampliación de la escolaridad obligatoria, terminó generando una profunda crisis educativa. Como sostienen Moscona y Rosenberg (2007), desde finales de los ‘90, tanto en informes oficiales, investigaciones académicas, artículos y protestas sindicales² como en las voces de los actores de la comunidad educativa en general, pueden identificarse marcadas críticas a las consecuencias generadas por la implementación de esta Ley. Fragmentación, desfinanciamiento, deserción, falta de infraestructura y de capacitación docente, entre otras, profundizaron la desigualdad y dieron como resultado una marcada crisis en la calidad educativa. Si bien puede valorarse la extensión de la escolaridad obligatoria que planteaba la

¹ Motivo por el que, como ampliamos en la Propuesta Metodológica, lo consideramos como un elemento temporal para la delimitación de nuestro problema de investigación.

² La protesta más emblemática y extensa de la época fue la llamada Carpa Blanca, debido al emplazamiento de una carpa que los sectores docentes instalaron frente al Congreso Nacional, entre 1997 y 1999 (durante más de mil días).

Ley Federal, esta no pudo ser consolidada con inclusión y calidad (Tedesco y Tenti, 2001). Además, para el caso particular del nivel educativo que aquí nos interesa, también se reconocen críticas específicas. La estructura anterior a la Ley Federal, organizada en siete años (obligatorios) del nivel primario y cinco años (no obligatorios) del nivel secundario fue reconvertida en nueve años (obligatorios) de Educación General Básica (EGB), compuesta de tres ciclos de tres años cada uno, y tres años (no obligatorios) de Educación Polimodal.³ Con esta modificación los dos primeros años del “antiguo” secundario quedaron absorbidos por el tercer ciclo de la EGB. Como sostienen Bracchi y Gabbai (2013) esto no solo significó reducir la extensión del nivel sino también la “primarización de los dos primeros años del nivel secundario”; además de la fragmentación de la unidad pedagógica y el “desdibujamiento” del nivel.

Retomando la cuestión de las medidas gubernamentales previas a la reforma que nos convoca, en una primera etapa que podríamos llamar “las reformas antes de la reforma”, el gobierno nacional tuvo que: a) resolver problemas salariales y conflictos gremiales que ponían en riesgo el cumplimiento del ciclo lectivo; b) abordar cuestiones impostergables de la infraestructura escolar; c) dar respuestas a los múltiples condicionantes que los altos niveles de pobreza heredados generaban en las trayectorias escolares (y sociales) de muchos aprendices; d) retomar y proponer iniciativas de formación docente continua. Entre otras, estas “fueron algunas de las urgencias que comenzaron a resolverse en este período” (Filmus y Kaplan, 2012, p. 20).

Además, en una segunda etapa que podríamos denominar “las leyes antes de la ley”, se elevaron y sancionaron un conjunto de leyes fundamentales para garantizar el funcionamiento y atender las necesidades impostergables del sistema. Se destacan la ley N° 25.864 (promulgada el 8 de enero de 2004) con la que se fijó en 180 días de clases efectivas el ciclo lectivo anual; la ley N° 26.058 (promulgada el 8 de septiembre de 2005) con la que se procuró regular, ordenar y jerarquizar la Educación Técnico Profesional y la Formación Profesional; la ley N° 26.061 (promulgada el 21 de octubre de 2005) cuyo objeto principal es la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes; la ley N° 26.075 (promulgada el 9 de enero de 2006) con la que se estableció el incremento progresivo del financiamiento educativo hasta el seis por ciento del producto bruto interno; la ley N° 26.150 (promulgada el 23 de octubre de

³ La propuesta de la estructura curricular para el Nivel Polimodal abarcaba cinco modalidades posibles: Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño.

2006), normativa con la que se establece el derecho de todas/os las/os educandas/os a recibir educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, a través de varias resoluciones del Consejo Federal de Educación (de los años 2004 y 2005) se puede comprender que el proceso de reforma se inició antes de la propia sanción de la nueva ley nacional, con la identificación y discusión de núcleos de aprendizaje prioritarios, entre otros aspectos destacados.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, también puede considerarse una “antesala” del proceso de reforma, tal como se describe en el Marco General de Política Curricular (2007) donde se afirma que “la decisión del gobierno provincial respecto de la elaboración de los nuevos diseños curriculares de los niveles educativos tiene su origen en el año 2005 con el proceso de revisión y diseño de los primeros tres años de la Educación Secundaria” (p. 12); allí también se da cuenta de instancias de consultas y debates implementadas desde el año 2004.⁴ Además puede destacarse también, en este período, la sanción la ley N° 13.298 (promulgada en enero de 2005) con la que se establece la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños en la provincia; y la ley N° 13.552 (promulgada el 10 de octubre de 2006) en la que se establece y reglamenta la paritaria provincial docente.

En el marco de este proceso, uno de los debates que resulta de sumo interés para nuestro trabajo es el vinculado a las características, las finalidades y las modalidades del nivel secundario; y con éste, el debate íntimamente relacionado, en el que se analiza la educación de –y las formas de comprender a– las juventudes para las que son formuladas estas políticas educativas. Como lo expresa Bracchi (2014), la escuela secundaria surge inscripta en el “paradigma de la selección” que ha impregnado profundamente todo el modelo dominante del nivel; sin embargo, en el proceso de reforma educativa al que hacemos mención, cobra destacada importancia lo que la autora denomina el “paradigma de la obligatoriedad”, en el marco del cual no solo se discute el modelo selectivo y se afirma la educación secundaria como un derecho universal, sino que también se habilita un significativo debate sobre la forma escolar y las posibles variaciones que puedan generarse con la intención de garantizar el derecho de los y las jóvenes a acceder, permanecer y completar este nivel educativo.⁵

⁴ En Ameal (2005) puede leerse una síntesis de la consulta en la que participaron cuatrocientos mil alumnos adolescentes y jóvenes de la provincia.

⁵ Juventudes que bajo el paradigma de la selección difícilmente hubiesen transitado la educación secundaria, resultando de este modo "nuevas" juventudes para el nivel.

Según Bracchi, Draghi y Gabbai (2016) “tanto la Ley Provincial de Educación como los documentos curriculares elaborados para este nivel de enseñanza proponen una nueva concepción pedagógica de los estudiantes ya que suponen el reconocimiento de la condición juvenil y de las prácticas que los jóvenes realizan” (p. 2). En este marco es que se inscribe la reforma educativa del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, en los años que aborda nuestra investigación.

En cuanto a lo que refiere específicamente al área Educación Física, pese a las diferentes transformaciones de las propuestas curriculares a lo largo de la historia del sistema educativo argentino y en particular del nivel medio, podemos afirmar, siguiendo a Bracht, 1996 y 2003; Beer, 2006; Fernández-Balboa, 2009; Kirk, 1990; Martínez Álvarez, 2000; Murcia Peña, 2005; Vicente Pedráz, 2012, que la Educación Física viene ocupando un lugar secundario y de menor valor respecto de la legitimidad disciplinar y el reconocimiento de otras áreas curriculares consideradas como las “importantes” o de alto estatus (Apple, 1986). Si bien es cierto que fue obteniendo paulatinamente una mayor valoración, fundamentalmente en la perspectiva de una educación integral, siempre estuvo limitada a ocupar un lugar complementario en la educación escolar.

Sin embargo, en el marco de la transformación curricular impulsada con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en 2006 y la Ley de Educación Provincial (N° 13.688) de la Provincia de Buenos Aires en 2007, se puede observar un proceso de transformación significativa que, al menos en el nivel de la prescripción curricular, otorga a la Educación Física un lugar destacado en la oferta educativa. En tanto área curricular, se convierte en una de las modalidades educativas que la provincia de Buenos Aires prevé para su jurisdicción y además en una propuesta curricular diversificada para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Orientada. En este proceso, se incluye en la oferta educativa para los últimos tres años del trayecto que las nuevas leyes estipulan como escolaridad obligatoria, la propuesta curricular denominada: Orientación en Educación Física.

En este nuevo marco normativo y curricular, se incluye a la Educación Física como una de las modalidades propuestas para el sistema en la provincia de Buenos Aires y específicamente en relación con el nivel secundario, se la incluye como una de las orientaciones que la provincia propone a las escuelas secundarias de modalidad orientada, para desarrollar una propuesta

curricular en el trayecto del ciclo superior. Iniciativa ambiciosa –aunque no necesariamente pionera⁶ respecto de la formulación de propuestas curriculares delineadas en base a saberes de la Educación Física en Argentina. Consideramos propicio describir y comprender los discursos, las estrategias y los supuestos a partir de los cuales se concreta este nuevo lugar de la Educación Física escolar, procurando identificar las implicancias que esta propuesta curricular puede generar tanto en el derecho a la educación de las juventudes bonaerenses, como también en el propio estatus disciplinar del área.

En el marco de la tradición intelectualista, academicista y enciclopedista, desde la que se instauró el modelo institucional dominante para el nivel secundario (Acosta, 2010, 2012, 2015; Legarralde, 1999; Terigi, 2012, 2013; Southwell, 2011), la configuración de una propuesta curricular diversificada (Benavot, 2006) organizada en torno a las prácticas, saberes y discursos del campo de la Educación Física, constituye una iniciativa novedosa y significativa de ser investigada. De las múltiples dimensiones en las que podría focalizarse una investigación sobre esta oferta curricular, nos interesa indagar sobre las condiciones, los actores, los supuestos y los debates que caracterizaron al proceso de formulación, discusión y aprobación de la propuesta. Entendemos que la escuela orientada en Educación Física se enmarca en un proceso más amplio de reforma educativa, y consideramos pertinente e interesante estudiar el proceso de formulación y debate de la orientación, procurando identificar y comprender los sentidos y supuestos (sobre Juventud, Escuela Secundaria y Educación Física) con los que fue diseñada, discutida, definida y aprobada, esta nueva política curricular.

Si tomamos como pregunta base ¿cómo fue posible la orientación en Educación Física?, entendemos que en parte podemos empezar a construir alguna interpretación a partir de recuperar los supuestos y las categorías que estructuraron tanto los debates como los acuerdos en la reforma educativa en general y en la orientación en particular, intentando comprender en qué medida pueden resultar condiciones de posibilidad para esta propuesta curricular novedosa. ¿Cómo es concebida la Educación Secundaria en la nueva política educativa?, ¿cómo son interpretadas –e interpeladas– las juventudes para las que se piensan estas políticas?, ¿cuáles son las concepciones que caracterizan a la Educación Física en esta nueva propuesta curricular diversificada para las y los jóvenes bonaerenses?, ¿qué se pensó que podía aportar la Educación

⁶ Un precedente en esta dirección es la Propuesta Curricular denominada “Bachillerato con Orientación en Deportes y Recreación” aprobado en mayo de 1987 –en Resolución n° 774 del Ministerio de Educación y Justicia– para la Escuela Nacional Normal Superior de Morón (Buenos Aires) y de Bell Ville (Córdoba).

Física, como propuesta curricular diversificada, a las políticas de inclusión en el nivel secundario?, resultan algunos interrogantes centrales para orientar la investigación. En esta línea, consideramos primordial recuperar la perspectiva de los actores involucrados en el debate y la definición de la propuesta, identificando las concepciones teóricas, políticas y pedagógicas que condensan en sus discursos y sus líneas de acción, para comprender las discusiones, las estrategias y los acuerdos, que culminan en el proceso de definición y aprobación de esta propuesta diversificada para las juventudes bonaerenses.

Estudiar el proceso de configuración de una propuesta curricular orientada en Educación Física procurando identificar los actores, los debates y los supuestos, resulta a nuestro juicio un tema de interés. En primer lugar porque, pese a implicar un cambio distintivo del lugar de la Educación Física en el curriculum escolar, su análisis representa aún un área de vacancia en la producción teórica de la Educación Física contemporánea; además, un estudio pormenorizado de las discusiones y los supuestos en juego, podría aportar al debate sobre la identidad y la legitimidad disciplinar en el ámbito escolar, permitiendo sopesar si representa la consecuencia de un cambio en el estatus disciplinar, o una coyuntura favorable capitalizada por un grupo de interés, o un cambio “inevitable” de la nueva política educativa, o la respuesta estatal a una demanda específica de la comunidad disciplinar y/o educativa (o todas ellas, o quizás otra/s). En segundo lugar, porque permitiría reponer el debate y las definiciones específicamente vinculadas a la educación de las juventudes, identificando y analizando no sólo los supuestos con los que estos grupos sociales son pensados e interpelados, sino fundamentalmente también para comprender las formas en las que fueron interpretadas, por los actores de las políticas, las problemáticas y urgencias que pesaban sobre las juventudes argentinas (especialmente aquellas históricamente excluidas o expulsadas del nivel) a comienzos del nuevo siglo. Por último, porque permitiría identificar y documentar que el diseño de una política curricular –como sostiene de Alba (1995)– supone procesos de elaboración y reelaboración en el marco de tensiones y disputas que se relacionan con los actores que intervienen, las relaciones de poder que existen entre ellos e incluso con otros actores que pueden no estar directamente involucrados en la toma de decisiones que hacen a la determinación curricular.

Coincidimos con Goodson (1991) cuando afirma que “los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización” (p. 7) y como el propio autor lo sostiene al justificar la importancia de este tipo de investigaciones “el estudio del conflicto sobre la

definición pre-activa del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de los intereses e influencias que actúan a este nivel” (p. 10).⁷

Por lo tanto, consideramos propicio y necesario indagar, describir, analizar y comprender el proceso a partir del cual se logra incorporar a la Educación Física como una propuesta curricular novedosa para las juventudes bonaerenses que transiten por el ciclo superior del nivel secundario, ejerciendo su derecho a la educación hasta la terminalidad del nivel, como lo prevé la nueva política educativa. Tarea que implica entonces, reconstruir las instancias de elaboración, discusión y aprobación de la propuesta, a partir de recuperar la perspectiva de quiénes fueron los actores protagonistas en el diseño, el debate y la definición, reponiendo los supuestos teóricos, políticos y pedagógicos y las líneas de acción que se pusieron en juego en dicho proceso.

Preguntas de investigación

Algunos interrogantes que orientan nuestro proceso de investigación y la construcción del problema pueden formularse de la siguiente manera:

- ¿Cómo fue posible la Orientación en Educación Física?
- ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad, para que en la Provincia de Buenos Aires entre los años 2006 y 2010, se desarrolle una propuesta curricular diversificada para el ciclo superior de la Escuela Secundaria Orientada, ubicando a la Educación Física como área vertebral de la propuesta?
- ¿Cuáles de las características que adquiere la reforma educativa en general y la Educación Secundaria en particular pueden considerarse favorables a la incorporación de la Educación Física en la oferta de orientaciones?
- ¿Cómo es concebida y definida la Educación Secundaria en la nueva política educativa y qué lugar ocupa la Educación Física en dicha política?
- ¿Cuáles son las concepciones que caracterizan a la Educación Física en esta nueva propuesta curricular diversificada para las y los jóvenes bonaerenses?

⁷ Si bien coincidimos con lo que argumenta en términos generales Goodson retomando a Jackson (1968), nos parece importante aclarar que la noción de “fase pre-activa” no nos resulta del todo adecuada para dar cuenta del proceso de definición curricular (en cierta medida el propio Goodson lo reconoce), porque se trata de una fase en la que suceden múltiples y complejas interacciones que influyen en las definiciones asumidas, más allá de que puedan ser interacciones diferentes a las que acontecen en la fase “interactiva” de su implementación.

-
- ¿Cuáles fueron los argumentos empleados respecto a lo que podía aportar la Educación Física, como propuesta curricular diversificada, a las funciones y finalidades previstas para el nivel secundario?
 - ¿Cómo son interpretados –e interpelados– los sujetos destinatarios para los que se piensan estas nuevas políticas educativas y curriculares?
 - ¿Qué concepciones de juventud y/o adolescencia se evidencian en los discursos de los protagonistas y en los documentos en los que quedó plasmada la propuesta del nivel secundario en general y de la orientación en particular?
 - ¿Quiénes fueron y cómo participaron los actores y/o grupos de interés protagonistas en la configuración de esta novedad histórica para la disciplina?
 - ¿Qué aspectos de sus trayectorias profesionales y laborales pueden ser considerados importantes para comprender su posición, su participación y sus discursos en el proceso?
 - ¿Cuáles fueron las concepciones teóricas, políticas y pedagógicas empleadas en los argumentos de los distintos actores y/o grupos de interés?
 - ¿Cuáles fueron las líneas de acción desplegadas para la elaboración, fundamentación y justificación de la propuesta?
 - ¿Qué tensiones, conflictos y consensos suscitó la incorporación de la Educación Física dentro de las orientaciones propuestas para el nivel secundario bonaerense?
 - ¿Con qué actores y/o grupos de interés, tanto dentro como fuera del Estado provincial, se establecieron acuerdos y con cuáles disputas en el proceso de formulación, discusión e incorporación de la Educación Física entre las orientaciones?

Objetivos de investigación

Objetivo General

- Describir y comprender el proceso de configuración de la Orientación en Educación Física (2006 y 2010) como propuesta curricular diversificada para las nuevas juventudes, en el ciclo superior de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Identificar y caracterizar las condiciones y las etapas del proceso de configuración de la Orientación en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires (2006-2010).
- Analizar e interpretar los discursos empleados por los distintos actores y/o grupos de interés en el proceso de discusión y definición curricular.

- Reponer los sentidos y supuestos sobre Juventud, Educación Secundaria y Educación Física con los que la propuesta fue pensada, discutida y definida.
- Identificar, analizar e interpretar conflictos, debates y acuerdos entre actores y/o grupos de interés, en el proceso de discusión por la incorporación de la Educación Física como orientación para las juventudes bonaerenses.

Antecedentes

Nuestro tema de interés se encuadra en el estudio de una política curricular que la provincia de Buenos Aires define, para el nivel secundario, en el marco de la reforma educativa argentina a mediados de los años 2000. Como antecedentes, recuperamos los aportes teóricos de trabajos que desde el campo de estudios de las políticas públicas nos permiten comprender los diferentes enfoques teórico-metodológicos circulantes y las perspectivas desde las que vienen siendo estudiadas las políticas educativas y en particular las curriculares, dentro de las políticas públicas (Merodo, 2006). Resultan también relevantes trabajos que han abordado las características del nivel medio y las diferentes reformas que fue atravesando en su devenir, para intentar comprender el proceso histórico en el que se inscribe la política curricular cuyo estudio nos convoca (Acosta, 2012; Legarralde, 1999; Terigi, 2012, 2013; Southwell, 2011). Asimismo producciones del campo de la teoría curricular significan antecedentes importantes en nuestro trabajo (de Alba, 1995; Goodson, 1991; Benavot, 2006). Del mismo modo, los estudios sobre la Educación Física escolar, su devenir como disciplina, su identidad y/o su legitimidad académica, pedagógica y curricular, su incorporación en políticas públicas, entre otros, resultan sin dudas antecedentes relevantes para esta investigación (Aisenstein, 1995, 2003, 2006; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Bracht, 1996; Carballo, 2003; Crisorio, 2009; Fernández-Balboa, 2009; Galak, 2012; Kamens y Cha, 1999; Kirk, 1990; Levoratti, 2010, 2015; Martínez Álvarez, 2000; Scharagrodsky, 2011; Vicente Pedr az, 2012). Por último, por tratarse de una política curricular definida para el nivel de la educación secundaria, en la que de una u otra manera se movilizan supuestos respecto de las y los destinatarios de esa política, resultan antecedentes de vital importancia los trabajos que desde distintos enfoques y perspectivas han construido interpretaciones sobre las adolescencias y las juventudes en general, y respecto a sus posibilidades y necesidades educativas en particular.

Según Fontaine (2015), el análisis de las políticas públicas ha sido atravesado principalmente por dos perspectivas: a) una, propia de la ciencia política, que asigna un papel predominante al Estado y a los gobernantes en la organización y la dirección de la sociedad (modelos *top-down*).

b) Otra, de naturaleza sociológica, que analiza en primer lugar las interacciones, los intercambios, los mecanismos de coordinación, la formación y participación de grupos de interés, el juego de las normas y los conflictos, como motores del cambio –y la continuidad– de políticas públicas (modelos *bottom-up*). Al enfoque clásico, de carácter racional-lineal, institucional y estatocentrista se le opone (o al menos lo pone en discusión) un enfoque sociológico que propone la idea de “acción pública”. Nuestra investigación se enmarca en este segundo enfoque, el de la acción pública.

Merodo (2006) propone definir a las políticas curriculares como conjunto de leyes y regulaciones formales sobre lo que debe ser enseñado en las escuelas y considerarlas como políticas públicas, subrayando la necesidad de analizar el proceso social en el que se originan y desarrollan. Asimismo, O'Donnell y Oszlak (1978) señalan la importancia de analizar dicho proceso identificando los actores involucrados, sus intereses, sus recursos y las estrategias que se utilizan para incluir el tema en la agenda de los poderes públicos (citado en Merodo, 2006, p. 30). Y en este marco, Merodo (2006) aclara al igual que Casimiro Lopes (2004) que las políticas curriculares no se resumen a los documentos escritos, y si bien son principalmente producidas por las instancias gubernamentales, las prácticas desarrolladas en las escuelas también producen sentidos para las políticas curriculares. En nuestro estudio nos centraremos en el proceso de discusión y definición de la propuesta curricular diversificada en Educación Física, sin extender en esta oportunidad el análisis a las mediaciones, interpretaciones, redefiniciones, e implicancias que la política produce-recibe en contextos escolares específicos, como sí lo han hecho Acosta y Suárez (2021), Bundik (2017, 2019), Herrera y Kopelovich (2015). Más allá de este recorte intencional del problema de estudio, es importante reconocer, siguiendo nuevamente a Goodson (1991), que “son fundamentales para el proyecto de reconceptualización profunda de los estudios curriculares los diversos ámbitos y niveles en los que se produce, negocia y reproduce el currículum” (p. 11).

Resulta significativo también el estudio de Dussel (2005) sobre las políticas curriculares en América Latina quien analiza los “nuevos” actores involucrados en las democracias post-dictatoriales de los años '90 en la región. Sostiene que además de las redefiniciones que el Estado hace en la configuración de las políticas educativas, cobran importancia en el proceso de definición otros actores de las políticas curriculares: la sociedad civil y dentro de ella los profesorado –no solo desde sus asociaciones gremiales sino también como profesionales convocados desde su trabajo en las instituciones educativas– y los expertos en didáctica y

curriculum. Tanto Dussel (2005), como Merodo (2006) y Casimiro Lopes (2004) sostienen que en las últimas décadas el curriculum ha asumido una centralidad destacada –y por momentos desmedida– en los procesos de reforma y definición de las políticas educativas. También Terigi (1997) analiza la abultada presencia del curriculum en la agenda de la política educativa (no solo de Argentina) en los años '90, y sostiene que lo “novedoso” de estas políticas es que colocan al curriculum como “el” aspecto relevante, central, en la transformación educativa.

Por su parte, los estudios que analizan el devenir histórico y las problemáticas del nivel medio en Argentina (y en el mundo), tanto desde una perspectiva histórica como desde la investigación comparada, nos han permitido conocer el carácter intelectualista, academicista y enciclopedista con el que surge el nivel y a partir del cual se compone el modelo institucional dominante (Acosta, 2010, 2011 y 2012; Benavot, 2006; Bracchi, 2003; Kamens y Cha, 1999; Legarralde, 1999; Southwell, 2011). Además, los estudios –ya clásicos– que han identificado y analizado las funciones no explicitadas y con ellas las debilidades, dificultades, insuficiencias e injusticias de los sistemas educativos de distintas partes del mundo (Baudelot y Establet, 1997; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowles y Gintis, 1985; Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Nassif et al., 1994; Tedesco, 1983; Tiramonti, 2004); o también aquellos que vienen analizando los desafíos y/o alternativas del nivel secundario, y revisando otros modelos institucionales y ofertas educativas (Arroyo y Nobile, 2015; Baquero et al., 2012; Briscioli, 2016; Jacinto y Terigi, 2007; Pinkasz, 2015; Tenti Fanfani, 2012; Terigi, 2012; Terigi et al., 2013; Tiramonti y Montes, 2009) nos permiten construir una perspectiva de análisis compleja desde la cual intentar “mirar” nuestro problema sin caer en naturalizaciones o posiciones ingenuas.

Si bien nuestro estudio se enmarca en la reforma educativa argentina –y en particular de la provincia de Buenos Aires– que se inicia en 2006, los trabajos que analizan reformas educativas precedentes en nuestro país y en otros países de la región (Braslavsky, 2001; López Orendain, 2009; Nobile et al., 2018; Puiggrós, 1997; Suasnábar, 2017; Terigi, 2007; Tiramonti, 2015) resultan significativos para conocer y comprender cómo se han investigado e interpretado otras reformas educativas precedentes. También estudios que analizan la reforma argentina en general o de alguna jurisdicción en particular, en el mismo período de nuestra investigación (Baquero et al., 2012; Beraldi y Monserrat, 2014; Feldfeber y Gluz, 2011; Filmus y Kaplan, 2012; López, 2007; Nobile et al., 2018; Terigi, 2008a y 2013); o aquellos que analizan el papel que pueden cumplir los grupos de actores y sus tramas de relaciones en procesos de definición

curricular (Garatte, 2012; Ginsburg y Gorostiaga, 2005; Levoratti, 2017), significan antecedentes relevantes para poner en contexto la mirada interpretativa de nuestro problema.

Otro campo de referencia importante para nuestro estudio es el de la historia de las disciplinas en el curriculum escolar; destacándose referentes como Ivor Goodson, André Chervel, Dominique Julia, porque nos permiten comprender que las disciplinas y su incorporación al curriculum representa un proceso complejo de construcción social. En este marco, resultan antecedentes relevantes los estudios que analizan el lugar que ha ido ocupando la Educación Física en los distintos momentos de la historia del sistema educativo, y en los que se analizan las características identitarias y su estatus disciplinar. Varios autores dan cuenta de la temprana presencia de la Educación Física como asignatura en los primeros currícula modernos en Argentina y buena parte del mundo (Aisenstein, 1995, 2003, 2006; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Bracht, 1996; Galak, 2012; Kamens y Cha, 1999; Scharagrodsky, 2011). Según Bracht (1996) la Educación Física surge en el seno de los sistemas educativos modernos. También Carballo (2014) sostiene que “la Educación Física, más o menos tal como hoy la conocemos, es *construida* por la escuela moderna” (p. 129); aunque el propio Carballo (2003) explica que recién en la reforma de los años '90 logra cierto grado de definición en tanto área curricular.

Algunos estudios dan cuenta que las prácticas y discursos a partir de los cuales la Educación Física configura sus primeros rasgos identitarios provienen de las relaciones –generalmente de dependencia– que establece con otras instituciones desde las cuales intenta construir “su” legitimidad. Así sus vínculos con la Institución Escuela, la Institución Militar, la Institución Deporte (Bracht, 1996), y con la Ciencia Moderna –especialmente las disciplinas que se dedicaron al estudio del cuerpo “natural”– (Crisorio, 2009). En cuanto a los procesos de legitimación disciplinar de la Educación Física académica podemos recuperar el análisis para el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP de Felipe (2018). Sin embargo, los intentos por obtener estatus y legitimidad parecen, según varios autores, no haber dado suficientes frutos manteniéndola en una situación de minusvaloración respecto de otras áreas curriculares dentro del sistema educativo (Bracht, 1996, 2003; Beer, 2006; Fernández-Balboa, 2009; Kirk, 1990; Martínez Álvarez, 2000; Murcia Peña, 2005; Vicente Pedráz, 2012). Por otra parte, algunos antecedentes para considerar en los cuales se analiza la cuestión de la Educación Física y el Curriculum son Kirk (1990), Kirk y Tinning (1990), Devís y Peiró (1992), Arnold (1990).

Respecto a los antecedentes que versan sobre la relación entre Educación Física y políticas públicas, un trabajo integrador que repone y analiza las publicaciones académicas (en Argentina, Brasil y Colombia, entre 2004 y 2014) y que nos permite observar el desarrollo que viene teniendo la temática, puede encontrarse en Levoratti (2015). También encontramos un análisis del papel que pueden asumir las prácticas corporales en programas vinculados a políticas socio-educativas destinadas a las y los jóvenes en Levoratti (2010) , y resulta antecedente de importancia en cuanto refiere la misma jurisdicción y agencia estatal en la que se inscribe nuestro estudio. Además, en Levoratti y Kopelovich (2019) se analiza “qué se dice que enseña la Educación Física” en los diseños curriculares (que también nosotros queremos estudiar) y en el discurso de los profesores; los autores asumen al curriculum como “campo de lucha” y analizan las concepciones teóricas que conviven (a veces contradictoriamente) en los diseños objeto de estudio.

Los trabajos de Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010), Ferrari (2014) y Mosquera (2014) son antecedentes importantes, porque permiten acercarnos a los discursos de algunos actores protagonistas de la política curricular objeto de nuestro interés. En el primer caso, si bien los autores se enfocan en el análisis de la formación docente en Educación Física, hacen un análisis muy interesante de las perspectivas que atraviesan actualmente los discursos y las prácticas de esta disciplina. Además, desarrollan una serie de argumentos con pretensión prospectiva con la intención de aportar a los diseños y las prácticas de la Educación Física. Por su parte Ferrari (2014) y Mosquera (2014) nos aportan aspectos relevantes para comprender el enfoque curricular con el que se pensó la Educación Física en la reforma objeto de nuestro interés. También podemos identificar como antecedentes de interés, algunos trabajos que se han interesado en el análisis de la propuesta curricular orientada en Educación Física y sus “traducciones” en las prácticas educativas en instituciones escolares, particularmente en el partido de La Matanza (Tévez, 2013); en las ciudades de Berisso (Acevedo, 2015), Berazategui (Bordeta, 2013) y La Plata (Herrera y Kopelovich, 2015); como también en la provincia de la Pampa (Acosta y Suárez, 2021) o en la provincia de Chubut (Bundik, 2017, 2019). Si bien no remiten directamente a la dimensión del problema que nos interesa, resultan importantes para conocer cómo se viene investigando esta política curricular diversificada.

En cuanto a los antecedentes vinculados a los estudios sobre adolescencias y juventudes, podemos identificar al menos dos grandes líneas de interpretación y abordaje. Una más de corte psico-biológica en la que prevalece fundamentalmente la categoría “adolescencia” y otra,

enmarcada en el campo de las ciencias sociales, desde la cuál cobra fuerza la noción de “juventud(es)” y se pone en discusión la mirada clásica antes mencionada. Los antecedentes de la primera pueden remontarse a los estudios –ya clásicos– de Stanley Hall (1904), considerado el padre de la psicología de la adolescencia. Un amplio corpus de producciones (teóricas, de divulgación, materiales escolares, documentos curriculares) se han desarrollado a lo largo de todo el siglo XX en esta dirección. Desde este enfoque se instaló la noción de adolescencia como una etapa del desarrollo evolutivo, período de transición hacia la vida adulta, en la que el individuo (adolescente) experimenta una suerte de crisis identitaria y emocional, producto de los diversos cambios estructurales y funcionales que atraviesa, destacando lo que desde la mirada “científica” (adulto-céntrica) se enuncia como inestabilidad propia de la edad. El propio Stanley Hall la definía como un período tormentoso en el que se alternan entusiasmo prometeico y profunda melancolía. Un período en el que, producto de los cambios generados por la pubertad, según la perspectiva psicoanalítica descrita por Delval (1998), se altera el equilibrio alcanzado en la infancia, se produce una crisis de identidad (Freud, 1936; Blos, 1979; Erikson, 1971) y consecuentemente una etapa de “duelos” (Aberastury y Knobel, 1988).

Se fue configurando así una concepción (dominante) del adolescente “descrito como un individuo que vivía una crisis, inseguro, introvertido, una persona en busca de su identidad” (Obiols y Di Segni, 1993, p. 91). Esta perspectiva tuvo –y tiene– una profusa penetración en los supuestos y los discursos del campo escolar (aunque también se encuentra fuertemente arraigada en el sentido común en general). Tal como lo explica Kantor (2008), la categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar, estrechamente vinculada a la creación de la escuela secundaria, resultando una categoría eminentemente “psico-escolar”. Desde estos planteos, se fue erigiendo como un período de transición y formación necesario e inevitable, antesala de la vida adulta.

Por su parte, en el campo de las ciencias sociales se fue desarrollando una mirada crítica que pone en discusión la visión naturalizada de la adolescencia como etapa vital universal, necesaria, inevitable. Confluyen en este campo, numerosos aportes de diferentes disciplinas que coinciden en comprender que la juventud no es un hecho biológico sino una construcción sociohistórica y cultural (Bourdieu, 1990; Chaves, 2009; Feixa, 1998; Groppo, 2000; Hall y Jefferson, 2010; Margulis, 1996, 1998; Mead, 1978; Pérez Islas, 2000; Reguillo, 2012; Valenzuela, 2005). La juventud no es más que una palabra sostiene Bourdieu (1990), para poner en evidencia que tanto juventud como adultez son construcciones sociales que se inscriben y se

definen en un sistema de relaciones de poder, social y culturalmente configurado; comprende a la juventud (o mejor dicho, lo que socialmente se define para ella) como un dispositivo de dominación, a partir del cual los adultos procuran mantener sus lugares de privilegio: “la representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos otorga a los más jóvenes ciertas cosas que dejen a cambio otras muchas a los más viejos” (Bourdieu, 1990, p. 163). Desde esta perspectiva se destaca el carácter socio-histórico, relacional, contingente, situacional de la categoría juventud (Pérez Islas, 2000).

Varios autores afirman que la juventud como actor social diferenciado cobra visibilidad y relevancia en la segunda mitad del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial (Chaves, 2009; Feixa, 1998; Hall y Jefferson, 2010; Reguillo, 2012). Haciéndose visibles primero como problema social y luego como tema de investigación en la agenda de las ciencias sociales (Chaves, 2009; Reguillo, 2012). El año 1985, declarado por la UNESCO como año Internacional de la Juventud, suele reconocerse como un punto de inflexión en la visibilización de la juventud como actor social diferenciado; momento que también significó la multiplicación de los estudios sociales en la temática, produciendo la configuración del término juventud como una categoría analítica “que cobrará sentidos particulares al ser analizada inserta en el mundo social; será allí desde donde se podrá explicar como condición juvenil” (Chaves, 2009, p. 15). La cuestión juvenil como objeto de estudio fue ganando interés en las ciencias sociales, que con diferentes enfoques y abordajes vienen produciendo una importante cantidad de estudios en la temática.

La juventud en tanto condición social refiere a las identidades que se definen en específicos contextos socioculturales e institucionales; una condición atravesada por múltiples variables y relaciones que la configuran y la definen. En palabras de Reguillo (2010) la condición juvenil puede ser interpretada como el “conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente ‘acordadas’ que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a las experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes” (p. 401). Según Valenzuela Arce (2005) “la condición juvenil y la juventud, más que meras palabras, refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman umbrales semantizados de adscripción y diferencia, inmersos en redes y estructuras de poder” (p. 30).

No es la biología de los cuerpos jóvenes la que determina la identidad juvenil, sino las condiciones sociales de producción de juventud. La juventud no se define por un rango fijo de

edades sino por el procesamiento social, que cada sociedad hace, de las edades (Bourdieu, 1990; Chaves, 2009; Feixa, 1997; Saltalamacchia, 1990). En este sentido se hace necesario apelar al concepto juventudes (en plural) como categoría para hablar sobre la condición juvenil (Bracchi y Seoane, 2010; Chaves, 2009; Duarte Quapper, 2001; Margulis y Urresti, 1998; Villa Sepúlveda, 2011). Entendiendo que no se trata meramente de una cuestión gramatical (de número y cantidad), sino “una epistemología de lo juvenil, que exige mirar desde la diversidad a este mundo social” (Duarte Quapper, 2001, p. 58). Para Chaves (2009) “la opción de muchos investigadores por el plural juventudes debe ser interpretada, no como un neologismo banal, sino como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud” (p. 15).

En el marco de esta perspectiva epistemológica y política cobró sentido hablar de “nuevas” juventudes para “explicitar que estamos ante distintas ‘juventudes’ (...) diferentes formas posibles de expresión de lo juvenil en la sociedad contemporánea” (Bracchi y Seoane, 2010, pp. 68-69). Diferentes y también desiguales formas de ser joven (Bracchi y Gabbai, 2013; Margulis y Urresti, 1996, 1998; Miranda, 2007; Reguillo, 2011; Tenti Fanfani, 2010). Como afirman Margulis y Urresti (1998) “la condición social de ‘juventud’ no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística ‘joven’” (p. 2). En palabras de Tenti Fanfani (2010) “no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales (formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar, etc.)” (p. 16). No todos los jóvenes son juveniles en el sentido que no se asemejan a los modelos dominantes de juventud. Hablar de “nuevas” juventudes implica –o al menos intenta– visibilizar y reconocer la existencia de formas de ser joven, no necesariamente nuevas pero, que han resultado invisibilizadas, excluidas e incluso estigmatizadas. En esta perspectiva encontramos como antecedentes muy relevantes para nuestra investigación, distintos trabajos que abordan desde un enfoque crítico las trayectorias educativas juveniles, poniendo en evidencia su pluralidad y cuestionando la desigualdad que las viene caracterizando (Bourdieu y Passeron, 2003; Bracchi, 2012; Bracchi y Gabbai, 2009, 2013; Braslavsky, 1985; Gabbai, 2012; Gluz, 2004; Kantor, 2008; Kaplan, 2005; Miranda, 2007; Montes, 2009; Montes y Sendon, 2006; Terigi, 2008b, 2009, 2015; Tiramonti, 2004).

Marco teórico de referencia

Hacer referencia al currículum y a las políticas curriculares implica involucrarse con dos conceptos con altos niveles de uso, pero también de ambigüedad o polisemia (Batiuk, 2006).

En este trabajo, partimos de la idea que comprende al curriculum como construcción social (Goodson, 1991), cuya definición resulta espacio de disputas y negociaciones, en el sentido que lo afirma de Alba (1995) cuando sostiene que se trata de:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse. (p. 57).

En esta línea, coincidimos con Feeney y Feldman (2016) cuando afirman que las configuraciones que adopta el curriculum (en tanto pauta normativa oficial) son producto de las diversas y complejas formas en las que se relacionan, en el campo educativo, el Estado y diversas organizaciones civiles (o grupos de interés) y de las formas en que logran plasmar allí sus proyectos sociales, políticos y pedagógicos. Según Palamidessi, Gorostiaga y Suasnabar (2014), a finales del siglo XX se configura un universo heterogéneo de organizaciones abocadas a la producción de conocimientos en materia educativa, tales como organismos de crédito, consultoras, ONGs, organismos internacionales, usinas de pensamiento (*Think Tanks*)⁸, centros de investigación vinculados al mundo empresarial, entre otras, que junto a las producciones del campo académico componen un entramado complejo y diverso de perspectivas, posiciones e intereses.⁹

Estas múltiples interrelaciones, entre agentes gubernamentales y no gubernamentales, no solo pueden influir a nivel de las definiciones que adquiera la política, sino también en sus formas e instrumentos de regulación y gobierno.¹⁰ Según Feldfeber (2009), las preocupaciones por definir nuevos modos de gobierno del sistema educativo y sus instituciones, fue uno de los

⁸ También traducido como tanques de pensamiento. Argentina es uno de los países con mayor cantidad de *Think Tanks* activos, según el Ranking *Go To Think Tank Index Report*, un reporte que elabora el Programa de *Think Tanks* y Sociedad Civil (TTCSP) de la Universidad de Pensilvania.

⁹ Ginsburg y Gorostiaga (2005) plantean la “tesis de las dos culturas” para analizar, las complejas relaciones entre teóricos/investigadores y decisores/profesionales de las agencias gubernamentales. Aclarando que no se trata de grupos homogéneos ni autoexcluyentes.

¹⁰ Según Feeney y Feldman (2016), una novedad de las políticas curriculares de finales del siglo XX, en las dinámicas de descentralización que vienen caracterizando los sistemas educativos de la región, es el uso de Marco Curriculares de Referencia. También un acento marcado en la implementación de sistemas de evaluación externa a las instituciones escolares. Según Feldfeber (2009), en los años 90 cobra fuerza el paradigma del Estado *evaluador*, en detrimento del paradigma del Estado *educador*.

propósitos centrales de las reformas educativas de finales del siglo XX. Propósitos que se inscribieron en el debate por los problemas de gobernabilidad de los sistemas democráticos. En esta línea, coincidimos con Feldfeber (2009) cuando afirma que “tanto las discusiones acerca de la *governabilidad* como los estudios sobre la *gubernamentalidad* [inspirados en los trabajos de Foucault] constituyen aportes relevantes para analizar el tema de la gestión desde la perspectiva del gobierno de la educación” (p. 31).

En cuanto a las políticas curriculares, coincidimos con Merodo (2006) cuando propone definir las políticas curriculares como conjunto de leyes y regulaciones formales sobre lo que debe ser enseñado en las escuelas y considerarlas como políticas públicas, subrayando la necesidad de analizar el proceso social en el que se originan y desarrollan. Como afirma Almandoz (2010) “las políticas educativas expresan significados, categorías, conceptos y discursos (...) y sus enunciados limitan lo presente y lo ausente, permiten o impiden que ciertas cuestiones sean pensadas (en el decir y el hacer)” (p. 55). O como afirma Goodson (1991) “el currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (p. 10). En este marco, coincidimos con Terigi (1997) cuando entiende que el análisis curricular es siempre un análisis político, es decir, un análisis del lugar que ocupa la educación en las políticas públicas de un país.

Según Lascoumes y Le Galès (2010) “el término ‘política pública’ en nuestros días ha sido reemplazado [o al menos puesto en tensión] por la noción de ‘acción pública’ para tomar en cuenta el conjunto de interacciones que actúan en esos múltiples niveles” (p. 12). En este sentido afirman que el término política pública representa más al paradigma clásico del enfoque funcionalista, racional e instrumental, de la constitución de este campo de las ciencias políticas, mientras que el concepto de acción pública refiere al paradigma proveniente de la sociología política, menos lineal y más interesada en la complejidad de la dinámica que reconocen en el proceso de las acciones políticas de los actores gubernamentales y no gubernamentales, en un contexto determinado. Como afirma Thoenig (1997), con la noción de acción pública se intenta subrayar que el Estado no es un actor homogéneo y no actúa solo, sino que tiene otros interlocutores en la definición y el tratamiento de los problemas colectivos. En esta perspectiva sociológica se distinguen al menos cinco dimensiones de análisis en las políticas públicas: los actores, las representaciones, las instituciones, los procesos y los resultados, a lo que Lascoumes y Le Galès (2010) denominan el pentágono de la acción pública. En este sentido, consideramos

muy apropiada para nuestro enfoque, la perspectiva sociológica de la acción pública, dado que coincidimos con Merodo (2006) cuando sostiene que:

la esfera del estado, como ámbito en el cual se definen las políticas públicas, es una esfera impregnada de tradiciones, agencias, agentes, con muchos atravesamientos y determinaciones, en donde las acciones, decisiones y resultados de las mismas, no se ajustan estrictamente, a una racionalidad lineal, a un sentido, a una estrategia o a un planeamiento que reoriente acciones y decisiones. Son más bien espacios complejos donde el caos y lo azaroso también están presentes y en dónde conviven multiplicidad de lógicas e intereses. (p. 27).

Benavot (2006), desde una perspectiva comparada, afirma que para el nivel secundario es tan importante su expansión como su diversificación. El autor sostiene que los procesos de ampliación de la educación secundaria como escolaridad obligatoria (en los distintos países europeos que compara), generaron varias iniciativas para la diversificación de la oferta educativa del nivel. En parte para dar respuestas a la creciente demanda de una cada vez más heterogénea población de estudiantes, que puso en evidencia las insuficiencias mostradas por el currículo tradicional respecto a las necesidades y expectativas de estas “nuevas” poblaciones. Nuevas juventudes en el marco de nuestro trabajo. Porque como afirma Bracchi (2014), en la perspectiva de la educación como derecho universal y el paradigma de la obligatoriedad que caracteriza la política educativa para la escuela secundaria argentina –a partir de la reforma objeto de nuestro estudio– es obligación indelegable del Estado garantizar para todos/as los y las jóvenes el derecho de acceder, permanecer y completar este nivel educativo; asumiendo la responsabilidad de propiciar la presencia en el sistema, con inclusión y calidad, de juventudes que hasta el momento resultaban excluidas, o peor aún expulsadas (Duschatzky y Corea, 2002), de la educación secundaria. Con la categoría “nuevas” se hace alusión a juventudes de trayectorias sociales y educativas plurales (Bracchi y Gabbai, 2009), diversas pero fundamentalmente desiguales, que ponen en tensión los cánones hegemónicos de los formatos escolares para los que fue originalmente pensado este nivel educativo.

También Acosta (2021) afirma que “en el caso de la extensión de la educación secundaria, las dinámicas históricas refieren a la diversificación de la oferta institucional como forma de sostener la expansión” (p. 12). Sin embargo, es necesario reconocer que tanto la expansión como la diversificación han producido y/o profundizado diversas formas de segmentación

(Acosta, 2021; García, 2017, 2019; Gluz, 2019). Como afirma Gluz (2019) “se trata de procesos contradictorios que producen tanto nuevas igualdades como desigualdades educativas” (p. 110). En este sentido coincidimos con García (2017) cuando afirma que:

La expansión de la cobertura también implicó la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo, que tendió a organizarse en circuitos diferenciados de calidad, asociados fundamentalmente al origen social de los alumnos y al carácter público o privado de los establecimientos, así como a patrones culturales y de localización geográfica. (p. 41).

En cuanto a la Educación Física en el curriculum escolar, si bien puede constatar su presencia en una gran cantidad de países –incluido Argentina– desde fines del siglo XIX (Kamens y Cha, 1999; Aisenstein, 2006; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), es cierto también que la tradición intelectualista del sistema educativo moderno y academicista para el nivel medio (Acosta, 2010, 2012, 2015; Legarralde, 1999; Terigi, 2012, 2013; Southwell, 2011), ha sobrevalorado algunas asignaturas escolares por sobre otras, otorgando a la Educación Física un lugar complementario cuando no simplemente compensatorio. No obstante, debemos reconocer que, la reforma educativa Argentina de los años ‘90 (sin por esto ignorar todas las acertadas críticas que esta política recibió) significó un proceso destacado en cuanto a la definición e identificación de la Educación Física como área curricular. En la perspectiva del modelo centrado en los contenidos, entendidos como saberes culturales socialmente significativos, se redactaron los llamados Contenidos Básicos Comunes. Proceso a través del cuál se explicitaron los saberes que enseña –o mejor dicho que debería enseñar– la Educación Física escolar, confiriéndole un mayor reconocimiento como área curricular. Como lo analiza Carballo (2003), la ausencia de contenidos formalmente explicitados (hasta dicha reforma) y una tradición disciplinar fuertemente centrada en el hacer, derivaban habitualmente en prácticas centradas en la discrecionalidad de cada docente, es decir en el llamado curriculum oculto.¹¹ En este sentido afirma Carballo (2003) que:

En el particular caso de la Educación Física en Argentina, puede decirse que el problema de los contenidos y de su formulación a nivel nacional, más que desatar una crisis [como en otras áreas curriculares], corre el velo de una crisis ya instalada y nunca

¹¹ Lo que no implica asumir que a partir de la reforma de los '90 esto dejó completamente de “funcionar” así.

suficientemente explicitada: el problema del curriculum oculto [prevalente en esta disciplina]. (p. 81).

Quienes se han dedicado a estudiar acerca de la identidad y la legitimidad de esta disciplina, dan cuenta de la minusvaloración que la acompaña a lo largo de su historia en la escuela (Bracht, 1996, 2003; Kirk, 1990; Martínez Álvarez, 2000; Beer, 2006; Fernández-Balboa, 2009; Vicente Pedr az, 2012). Seg un Kirk (1990) la presencia de la Educación Física en el curriculum escolar resulta algo paradójica “porque aunque para la mayoría de los alumnos es una asignatura obligatoria, para muchos profesores, alumnos y padres, ocupa un estatus educativo bajo” (p. 59). En la misma dirección lo expresa Martínez  lvarez (2000) cuando sostiene que “aunque presente en casi todos los planes, se puede afirmar que esta presencia es casi unánimemente considerada de segunda calidad por padres, alumnado, administración y el profesorado en general” (p. 85); también en el mismo sentido se expresa Fernández-Balboa (2009) cuando afirma que “década tras década, los ‘profesionales’ de la Educación Física nos vemos forzados a entablar [una lucha] con los poderes (...) y con el público en general (...) para obtener algo de prestigio” (p. 126). Por su parte Vicente Pedr az (2012) sostiene que:

La educación física en particular, cuyos contenidos han estado históricamente poco estructurados y cuyos objetivos son comparativamente más inespecíficos y mudables – y, sobre todo, menos universales– que los de la mayoría de las disciplinas curriculares, se ha visto a este respecto permanentemente acuciada por la necesidad de justificar su pertinencia en el espacio escolar; un espacio no siempre receptivo a aquellos contenidos cuyos réditos educativos no resultan evidentes en términos de adquisición de habilidades de reconocido valor. (p. 90).

Un análisis de la asignación de tiempos, espacios y recursos escolares para el desarrollo de sus prácticas puede servir como un indicador al respecto. También algunos estudios, de enfoque etnográfico, que recuperan las prácticas cotidianas y la opinión de los actores escolares.¹² Cabe reconocer también que cierta ambigüedad recae sobre su valoración, mientras algunos discursos y políticas plantean la disminución o supresión de su presencia en el currículum, otras perspectivas –generalmente fundamentadas en la perspectiva de la salud y/o la formación integral– levantan la voz por la asignación de mayor cantidad de horas y recursos para su

¹² El informe de investigación coordinado por Murcia Peña, junto con el Grupo Motricidad Humana y Mundos Simbólicos en 2005, por ejemplo.

dictado.¹³ En este sentido, la conformación de una modalidad educativa y una propuesta curricular enmarcada en esta área curricular, resulta sin dudas una iniciativa ambiciosa y hasta cierto punto novedosa para la Argentina.

Propuesta Metodológica.

Desde el marco general de las metodologías cualitativas, y con una pretensión descriptiva interpretativa, se dispondrán una serie de estrategias y técnicas de indagación, relevamiento y análisis, procurando comprender desde la perspectiva de los protagonistas, el proceso de configuración de la orientación en Educación Física como propuesta curricular diversificada para el ciclo superior de la educación secundaria, en la provincia de Buenos Aires entre los años 2006 y 2010. Tomamos esta delimitación temporal porque, siguiendo a Filmus y Kaplan (2012) sabemos que en el año 2006 tuvo lugar un proceso, con diferentes fases de debate, formulación y sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206) que resultó marco fundamental para la orientación que nos interesa investigar.¹⁴ Por otra parte, en el año 2010 en la provincia de Buenos Aires, se da inicio a la primera cohorte de la orientación que nos convoca, comenzando allí una fase de implementación que consideramos de gran interés, pero que no pretendemos investigar en el marco de esta tesis.

En este sentido, se buscará reponer y analizar los supuestos y las concepciones sobre juventud, educación secundaria y educación física, que puedan registrarse en los discursos de los actores, en los documentos, como así también en las líneas de acción que pusieron en juego, en el proceso de discusión y definición de la propuesta. Además se procura analizar los significados y las categorías destacadas de la política educativa general, procurando comprender si resultaron condiciones de posibilidad para la conformación y aprobación de la orientación en Educación Física. Consideramos necesario relevar y analizar documentos oficiales relacionados con la reforma educativa en general, con el nivel de la educación secundaria en particular y con la orientación Educación Física en especial, para identificar sentidos y supuestos que puedan resultar de interés a las preguntas de la investigación.

¹³ Por nombrar un ejemplo, el informe elaborado por Eurydice (2013) con colaboración de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, disponible en: t.ly/hOzR

¹⁴ Aunque como nos apunta Ferrari (2014), ya desde los años 2000 en la Dirección Provincial de Educación Física, se venían realizando acciones que resultaron antecedentes claves para la discusión y el acuerdo posterior.

Por tales motivos, entendemos importante diseñar una estrategia que combine dos vías complementarias: a) un abordaje desde la perspectiva de los protagonistas (actores y grupos de interés) que hayan participado en el proceso de diseño, discusión y/o aprobación de la política curricular en estudio, apelando especialmente a entrevistas semi-estructuradas; y b) un trabajo de archivo, analizando documentos, fuentes primarias y secundarias (leyes, normativas, resoluciones, actas, registros de audiencias y asambleas, materiales de divulgación, notas periodísticas, entre otras). Se estipula el empleo del análisis del discurso tal como lo propone Sayago (2014) en el marco de los enfoques cualitativos, pero no se descarta la posibilidad de emplear la técnica *análisis de contenido* (Díaz y Navarro, 1998; Hernández et al., 1998) para aplicarlo a los documentos y a las distintas fuentes, siendo que “permite extraer, examinar y comparar los núcleos temáticos manifiestos” (Sautu et al., 2005, p. 153) en dichos textos (aunque implique un análisis más de tipo cuantitativo).

En cuanto a la “entrada” por los protagonistas, en primer lugar, entendemos que algunos actores pueden considerarse claves en la investigación y son quienes se hayan desempeñado, durante el período de la investigación, en: a) la Dirección General de Cultura y Educación; b) el Consejo General de Educación; c) la Dirección Provincial de Secundaria; d) la Dirección Provincial de Educación Física. Siempre recuperando la noción de *acción pública* que apuntábamos anteriormente y por lo tanto dispuestos a identificar otros actores o grupos de interés (gubernamentales y no gubernamentales) participantes del proceso. Entendiendo, como sostiene Garatte, que “la reconstrucción histórica de las relaciones sociales, los vínculos profesionales, académicos, partidarios y personales entre los actores intervinientes, constituye una variable clave para comprender sus perspectivas y la resolución final que tuvo el problema” (2008, p. 1).

Si bien consideramos fundamental recuperar la voz –en primera persona– de los actores protagonistas, no debemos olvidar que se trata de un proceso que se llevó a cabo hace más de quince años y que la información a la que se acceda a través de las entrevistas, tiene el carácter de mirada retrospectiva condicionada por el tiempo transcurrido, los acontecimientos posteriores y la posición actual de cada actor. Otra consideración para tener en cuenta, a la hora de las entrevistas, está relacionada con la propia pertenencia del investigador a la *Educación Física académica* (Carballo, 2010) y en particular a una cátedra que refiere a la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Será importante entonces pensar estrategias

apropiadas a la hora de presentarse para acordar las entrevistas y justificar el interés que orienta el estudio.

Para la recuperación de la perspectiva de los protagonistas, la estrategia metodológica se centrará fundamentalmente en la técnica de la entrevista en profundidad en su modalidad semi-estructurada (Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). Una de las razones que justifica el uso de esta técnica radica en el hecho que el “escenario” del proceso ya no es posible de ser observado de forma directa por tratarse de una realidad que forma parte del pasado. En este sentido nos resulta muy importante la aclaración de Taylor y Bogdan (1987) en cuanto a que “la entrevista es un tipo de situación, [y] no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice [o creyó y dijo] en otras situaciones” (p. 107), en nuestro caso durante el proceso que procuramos estudiar. También retomamos a Bourdieu (1999) cuando expresa que:

tratar de saber qué es lo que se hace cuando se establece una relación de entrevista es, en primer lugar, intentar conocer los efectos que pueden producirse sin saberlo a raíz de esa especie de intrusión siempre un poco arbitraria que está en el origen del intercambio.
(p. 528)

Por lo señalado, resulta de importancia para la investigación, identificar y analizar también fuentes documentales tanto oficiales como de carácter periodístico (contemporáneas al proceso que nos interesa aquí) en las que la “voz” de los protagonistas se encuentre contenida refiriéndose al proceso que se estudia. Poniendo como uno de los ejes centrales de la investigación a la perspectiva de los actores del proceso, además de tener que entrevistar a un número significativo de actores diferentes, es muy probable que se incurra en la necesidad de hacer más de una entrevista a cada uno de ellos; y por tales motivos sería muy útil considerar la opción de la guía de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1987) para procurar indagar a todos en los temas centrales de la investigación.

Respecto del trabajo de archivo, para el análisis de los documentos, resulta importante identificar y analizar aquellos documentos en los que hayan quedado plasmados -de alguna manera- los supuestos, los acuerdos, las decisiones y en caso de ser posible los debates del proceso de discusión y definición de la política específicamente estudiada, pero procurando reponer también el marco de la política curricular general, en la que se encuentra enmarcada la

orientación. Entendemos importante recolectar y analizar en principio los siguientes tipos de documentos: a) leyes, lineamientos curriculares, documentos de apoyo curricular; b) normativas, resoluciones, disposiciones; c) actas y otros registros de audiencias y asambleas; d) materiales de divulgación (oficiales y periodísticos). Estos últimos podrían servir para recuperar lo que se decía y lo que decían los protagonistas, respecto del proceso y la propuesta, en el mismo período de la reforma. También serán consideradas fuentes secundarias, como por ejemplo trabajos que analicen la reforma educativa en el que se enmarca nuestro tema de interés (Filmus y Kaplan, 2012), para potenciar la (re)construcción del proceso y las características que fue asumiendo el proceso en general.

Bibliografía

Acevedo, J. S. (2015). Problemática en la elección del canotaje en la secundaria orientada en educación física. En actas 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Septiembre de 2015. Ensenada: FaHCE-UNLP.

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. En *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, pp. 3-13, junio 2011, Brasil.

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos de História da Educação*, Vol 11, n° 1, jan./jun. 2012. Pp. 131-144.

Acosta, F. (2015). La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En D. Pinkasz (Comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 13-33). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso, Argentina.

Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/106). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Acosta, F. y Suárez Vranken, C. (2021). La enseñanza de Educación Física (EF) en el nivel secundario en un colegio con orientación en EF. Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina. En G. Amuchástegui, U. Ribeiro, N. Rodríguez y R. Rozengardt (Orgs.) *Formación Docente, currículo y cotidiano escolar: la Educación Física en América del Sur*. Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Editorial Universitaria.

Aisenstein, A. (2003). El currículo de Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. En *Revista Educación y Pedagogía* (pp. 145-158). Vol XV, n° 37, (septiembre-diciembre), 2003. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Aisenstein, A. (2006). La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960. [Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés]. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/111165/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.Edu.%20Aisenstein%2C%20C3%81ngela..pdf>

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Almandoz, M. R. (2010). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En G. Frigerio y G. Dikers (Comps) *Educación: ese acto político* (pp. 53-61). Entre Ríos: Fundación La Hendija.

- Amantea, A.; Cappelletti, G.; Cols, E. y Feeney, S. (2006). Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en argentina. En *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol 12, n° 40.
- Ameal, J. L. (2005). La palabra de los jóvenes en la ronda de consultas. En *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), pp. 268-273.
- Arnold, P. J. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Editorial Morata.
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz (Comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 68-82). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso, Argentina.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, vol. 22, junio, 2012, (pp. 77-112). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Baraldi, V. y Monserrat, M. (2014). Políticas curriculares para la educación secundaria argentina y santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación. En *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, pp. (140-155), 2014.
- Batiuk, V. (2006). La política de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación (1993-2002). Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza. [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. <https://www.udes.edu.ar/sites/default/files/resumenbatiuk.pdf>
- Beer, D. (2006). Repensar la Educación Física. En A. Aisenstein (Comp) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad* (pp. 125-141). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, n° 1, 2006.
- Bordeta, N. (2013). Escuela orientada en Educación Física. En actas 10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, septiembre de 2013, La Plata: UNLP. FAHCE.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1997). *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). La ‘juventud’ no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del Mundo*. México: FCE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laila.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2012). *Trayectorias Educativas, tensiones, debates y desafíos. Documento de trabajo*. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. En *Revista Novedades Educativas*, N° 283, Julio de 2014. Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias. En C. Kaplan, *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan (Dir) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C.; Draghi, M. J. y Gabbai, M. I. (2016). Jóvenes políticas de ampliación de derechos: la educación secundaria en el marco de la obligatoriedad en la provincia de Buenos Aires. En *Actas IX Jornadas de Sociología*, diciembre de 2016, La Plata: UNLP. FAHCE.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4): (pp. 67-86). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Bracht, V. (2003). Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico. En W. Brach y R. Crisorio (Coord.) *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Braslavsky, C. (Org.) (2001). *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de trayectorias escolares. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, N° 154, 2016. IISUE-UNAM.

- Bundik, A. L. (2017). Implementación del “Bachillerato en Educación Física” en escuela de Chubut. En Actas 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada: FaHCE-UNLP.
- Bundik, A. L. (2019). Estudio de caso: La implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación Física en una escuela secundaria de la Provincia de Chubut. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2562?locale-attribute=en>
- Carballo, C. (2003). *Proponer y negociar: El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la educación física*. La Plata : Al Margen.
- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (Coord.). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Carballo, C. (2014). El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica. En C. Carballo (Coord.). *Educación física escolar, académica y profesional* (pp. 123-132). La Plata: FaHCE-UNLP. (Colección Colectiva y Monográfica: 1).
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. En *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, N° 5, Buenos Aires.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La Formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.) *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (pp.45-58). La Plata: Ed. Al Margen.
- de Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Devís Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Duarte Quapper, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas Burak (Comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en américa latina: nuevos actores, nuevos problemas. En *XIX Semana monográfica de la educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. España: Fundación Santillana.

- Feixa, C. (1997). Antropología de las edades. En J. Prat y A. Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educação e Sociedade* (pp. 339-356). Vol 32, N° 115. Campinas.
- Felipe, C. (2018). Políticas académicas y estrategias de legitimación disciplinar de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1992-2004). [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1619>
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista* (pp.19-44). Vol.32, n.2, Belo Horizonte.
- Fernández-Balboa, J.M. (2009). El mito de Sísifo y la Educación Física: ¿tragedia o triunfo? En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (coord.) *La Educación Física y el Deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 125-135). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrari, S. (2014). El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales. En C. Carballo (Coord.) *Educación física escolar, académica y profesional* (pp. 83-93). La Plata: FaHCE-UNLP. (Colección Colectiva y Monográfica: 1).
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar. Buenos Aires, Argentina.
- Fontaine, G. (2015) *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Quito: Anthropos Editorial.
- Gabbai, M. I. (2012). Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias. [Tesis de maestría, Flacso Argentina]. <https://www.flacso.org.ar/formacion-academica/ciencias-sociales-con-orientacion-en-educacion/tesis/>
- Galak, E. (2012). Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siècle XIX. En *Educación Física y deporte* (pp. 777-787), Colombia, vol. 31, n° 1.

- Garatte, M. L. (2008). Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación durante la normalización de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1983 y 1986. En V Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Garatte, M. L. (2012). Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986). [Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118346?show=full>
- García, P. D. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (pp. 39-48). Año 4, N°6, Mayo 2017.
- García, P. D. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En A. M. Ezcurra (Coord.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 125-143). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ginsburg, M. y Gorostiaga, J. (2005). Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. En *Revista Española de Educación Comparada* (pp. 285-314), 11 (2005).
- Gluz, N. (2004). Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. [Tesis de maestría, Flacso. Argentina]. <https://www.flacso.org.ar/formacion-academica/ciencias-sociales-con-orientacion-en-educacion/tesis/>
- Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. En A. M. Ezcurra (Coord.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 109-124). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación* (pp. 3-37) n° 295, año 1991.
- Herrera, L. y Kopelovich, P. (2016). Escuela Secundaria orientada en Educación Física. Relato de la experiencia de un alumno de la Escuela n° 2 "España" de la ciudad de La Plata. En actas 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Septiembre de 2015. Ensenada: FaHCE-UNLP.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, Santillana.
- Kamens, D. y Cha, Y. (1999). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. En *Revista de Estudios del Currículum* (pp. 62-86). Volumen 2, N° 1.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?. En S. Llomovatte y C. Kaplan (Coord.) *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum. Introducción crítica*. Universidad de Valencia.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2010) *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2012) "A ação pública abordada pelos seus instrumentos". En *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 9, número 18, UFMA.
- Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 21.
- Levoratti, A. (2010). La Educación Física en políticas socio-educativas destinadas a los jóvenes. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (pp. 109-125). Campinas, v. 32, n. 1.
- Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica Pedagógica*, (21), 11-17.
- Levoratti, A. (2017). Configuraciones de la formación de los profesores de Educación Física. Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Quilmes].
- Levoratti, A. y Kopelovich, P. (2019). Qué se dice que enseña la educación física en el nivel secundario. Entre los documentos curriculares y las narrativas de los profesores y las profesoras. En O. Ron y J. Fridman (Coords.). *La educación física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades*. Ensenada: FaHCE-UNLP.
- Lopes, A. (2004): Políticas curriculares: ¿continuidade ou mudança de rumos? En *Revista Brasileira de Educação*, N° 26.
- López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Con colaboración de Valeria Buitrón. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO).
- López Orendain, E. (2009). La política curricular de la SEP para la educación secundaria. Análisis comparativo de las reformas 1993 y 2006. [Tesis de maestría, Flacso México]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2851>

- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides y M. Margulis (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física Escolar del S. XX. En *Revista de Educación* (pp. 83-112). núm. extraordinario (2000).
- Merodo, A. (2006). Las políticas curriculares como políticas públicas. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1993-1999. [Tesis de maestría, Flacso Argentina]. <https://www.flacso.org.ar/formacion-academica/ciencias-sociales-con-orientacion-en-educacion/tesis/>
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios.
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti y N. Montes, *La Escuela Media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Montes, N. y Sendon, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29. DF, México.
- Moreno Olivos, T. (2017). El curriculum de la educación secundaria Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 613-636), 22 (73).
- Moscona, G. W. y Rosenberg, L. A. (2007). Consecuencias de la Ley de Educación Federal en escuelas de Virrey del Pino. En Actas XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara.
- Mosquera, L. (2014). Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En E. Cambolor, O. Ron, N. Hernández, G. Fittipaldi, M. Uro y A. Mele (Coord.). *Prácticas de la Educación Física*. La Plata: FaHCE-UNLP. (Colección Colectiva y Monográfica: 1).
- Murcia Peña, N.; Camacho Coy, H.; Jaramillo Echaverri, L. G. y Loaiza Padilla, M. G. (2005). *Imaginario de los jóvenes escolares ante las clases de educación física: informe de investigación*. Grupo Motricidad Humana y Mundos Simbólicos. Armenia: Editorial Kinesis.

- Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nobile, M.; Tiramonti, G. y Ziegle, S. (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudios de casos a nivel provincial primera etapa*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Palamidessi, M. I.; Gorostiaga, J. M. y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, vol. 36, n°143, (pp. 49-66). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Penney, D. (2009). Transformando el curriculum de Educación Física en un período crítico: la educación secundaria post-obligatoria. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (coord.) *La Educación Física y el Deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 307-321). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez Islas, J. A. (coord.) (2000). *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000*. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pinkasz, D. (Comp.) (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1997). *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Reguillo, R. (2011). La condición juvenil en América Latina contemporánea: biografías, incertidumbre y lugares. En *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Rosemberg, D. (2011). Pensar el secundario, entrevista con Claudia Bracchi. En *Cuadernos de discusión: El dilema del secundario* (pp. 13-22.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.

- Sautu, R.; Dalle, P.; Boniolo, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, de los objetivos y elección de metodología*. Buenos Aires: Colección CLACSO.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (pp. 1-10). N° 49, marzo de 2014, Chile.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina: tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX". En P. Scharagrodsky (Comp.) *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-477). Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. En *Revista Española de Educación Comparada* (pp. 112-135). N° 30, (2017).
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2010) Culturas juveniles y cultura escolar. En A. Donini (Coord.) *Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia Formativa*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Tenti Fanfani, E. (coord.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (10).
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa* (pp. 63 a 71). N° 29, Año15, Voll, junio 2008, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 55-77). Buenos Aires: IPE- UNESCO.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Comp). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso, Argentina.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Monroe, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. En *Revista del IICE, Dossier: la educación secundaria frente a los desafíos de la obligatoriedad*, N° 33.
- Tévez, N. (2013). Habitar la UNIVERSIDAD... desde la Secundaria Orientada en Educación Física: Articulación de Secundarias Orientadas en Educación Física con la carrera Educación Física de la Universidad de La Matanza. En actas 10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata: UNLP. FAHCE.
- Thoenig, Jean-Claude (1997) Política pública y acción pública. En *Gestión y Política Pública* Vol. 6, N° 1. Primer semestre.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp) (2009). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2014). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2015). Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea. En *Propuesta Educativa* (pp. 6-7) N° 44, Año 24, nov. 2015 – Vol 2. Introducción.
- Valenzuela Arce , J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. En *Anales de la Educación Común* (pp. 28-71). 1(1-2).
- Vicente Pedráz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), (pp. 89-109).
- Villagrán, C. A. (2018). Mirarse a uno mismo: Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (42).

Documentos

Ley N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 13.688 de 2007. Ley de Educación Provincial. 10 de julio de 2007.

Resolución 3655 de 2007 [Consejo General de Cultura y Educación]. Por la cual se aprueba el Marco General de Política Curricular. 11 de octubre de 2007.

Marco General de Política Curricular. Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Año 2017.

Resolución 84 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. 15 de octubre de 2009.