

***Pensar la extensión desde la Educación Física en clave de derechos:
perspectivas históricas y posibilidades actuales en la Universidad
Nacional de La Plata***

*Nicolás Viñes**

*María Silvana Simoy***

*Martín Scarnatto***

Resumen

En este artículo nos proponemos reflexionar acerca de las características que ha ido asumiendo la Extensión en la Universidad Nacional de La Plata, recuperando los sentidos que circulan en el cotidiano universitario, tomando dos momentos relevantes, su fundación y la reforma del estatuto en 2008, debido a que en ésta última la extensión adquiere una dimensión distinta que consideramos posibilita nuestros proyectos. En este primer momento combinamos en el análisis distintas fuentes documentales y procuramos poner en evidencia el corrimiento desde una perspectiva de divulgación y transferencia hacia una perspectiva de derechos. A continuación, planteamos algunos aspectos que consideramos relevantes para comprender el lugar que viene teniendo la Educación Física en las prácticas de extensión de nuestra Universidad. Por último, en virtud de un proyecto de extensión que venimos desarrollando, desde el año 2017, con el objetivo general de propiciar la continuidad de trayectorias educativas en jóvenes de escuelas secundarias, planteamos algunos argumentos que subrayan la perspectiva teórica y política que da sentido a nuestra propuesta.

Palabras clave: Extensión; Educación Física; Escuela Secundaria; Educación Superior; Trayectorias Educativas.

* Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina. E-mail: nvines@fhace.unlp.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5423-1846>

** Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina. E-mail: mssimoy@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8652-4061>

*** Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina. E-mail: carnatto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0383-222X>

Think about the extension from Physical Education in the key of rights: historical perspectives and current possibilities at the National University of La Plata

Summary

In this article we propose to reflect on the characteristics that the Extension has been assuming at the National University of La Plata, recovering the senses that circulate in the university daily, taking two relevant moments, its foundation and the reform of the statute in 2008, because in the latter the extension acquires a different dimension that we consider enables our projects. In this first moment we combine in the analysis different documentary sources and try to put in In this first moment we combine different documentary sources in the analysis and try to show the change from a disclosure and transfer to a rights perspective. Next, we propose some aspects that we consider relevant to understand the place that Physical Education has been taking in the extension practices of our University. Finally, under an extension project that we have been developing, since 2017, with the general objective of promoting continuity of educational trajectories in high school youth, we put forward some arguments that underline the theoretical and political perspective that gives sense to our proposal.

Keywords: Extension; Physical Education; High School; Higher Education; Educational Trajectories.

Pensar a extensão a partir da Educação Física em termos de direitos: perspectivas históricas e possibilidades atuais na Universidade Nacional de La Plata

Resumo

Neste artigo, propomos refletir sobre as características que a Extensão vem assumindo na Universidade Nacional de La Plata, recuperando os sentidos que circulam no cotidiano universitário, partindo de dois momentos relevantes; a sua fundação e a reforma do estatuto em 2008. O motivo é que neste último a extensão adquire uma dimensão diferente, o que consideramos viabilizar nossos projetos. Neste primeiro momento, combinamos o análise de diferentes fontes documentais e procuramos mostrar a mudança de uma perspectiva centrada na divulgação e transferência, para uma perspectiva de direitos. No segundo, apresenta-se alguns aspectos que consideramos relevantes para entender o lugar que a Educação Física vem ocupando nas práticas de extensão de nossa Universidade. Por último, em virtude de um projeto de extensão que vimos desenvolvendo, desde o 2017, que tem como o objetivo geral promover a continuidade das trajetórias educacionais de jovens do ensino médio, propomos alguns argumentos que sublinham a perspectiva teórica e política que dá sentido à nossa proposta.

Palavras-chave: Extensão; Educação Física; Escola Secundária; Educação Superior; Trajetórias Educativas.

Extensión en los inicios de la UNLP

La Universidad Nacional de La Plata, fundada en 1897 y nacionalizada en 1905, fue la tercera casa de altos de estudios de la Argentina. A diferencia de las universidades de Córdoba y de Buenos Aires, que ya existían en el país, Joaquín V. González conocido como el fundador¹ de la casa platense pensó “una universidad de tipo moderno y experimental” (1905, p. 5) con un proyecto que se diferenciaba de las demás en su organización, carácter, métodos de estudios, sistema de gobierno, direcciones especiales y prácticas en las diversas secciones que la conformaron.

Con un fuerte acento en la actividad científica se plasma el proyecto gonzaliano que no sólo buscó apartarse de la formación profesionalista sino que generó un plan de educación integral que abarcó todos los niveles de enseñanza y que fue según Buchbinder “el único plan integral y sistemático de organización universitaria que se elaboró en la Argentina en toda la primera mitad del siglo XX” (2010, p. 84). Este plan, que surge de la escucha atenta de los problemas que atravesaban las demás universidades, propone una casa de estudios al servicio de la ciencia y de la sociedad. La relación de la universidad con la sociedad fue una de las críticas que González recupera para pensar el proyecto, es por ello que el fin social de la casa platense aparece de modo recurrente en el mismo. Pereyra, al analizar la institución superior platense, sitúa cinco elementos que reflejan la innovación en la estructura universitaria del país; así enumera la visión integral de la enseñanza que se plasmó en la articulación de todos los niveles desde el primario (luego de unos años se incluyó el jardín de infantes) hasta el nivel superior, como segundo elemento sitúa a la visión horizontal de los saberes que proyectó un sistema elástico de correlatividades y equivalencias. En tercer lugar expone la política de extensión universitaria que desde el momento de la nacionalización de la casa platense se propuso para vincularse con la comunidad; el cuarto elemento refiere a la prioridad que se le otorga a la enseñanza por sobre los aspectos burocráticos administrativos. Por último, expresa la idea de modernización de la enseñanza que dio lugar a una universidad moderna con base científica. (2010). Si bien Pereyra propone a la extensión y a la modernización de la enseñanza como puntos separados el mismo nacionalizador de la universidad platense indica que una de las fases de la educación moderna es la extensión universitaria. (GONZÁLEZ, 1905)

La extensión fue entonces uno de los elementos que otorgó la característica de pionera a la Universidad Nacional de La Plata. El plan de extensión estuvo descrito en el proyecto de nacionalización determinado claramente por el sentido que las universidades tenían en aquel entonces, con ello sostenemos que la visión de universidad determina el modo de entender y conceptualizar a la extensión. Siguiendo a Buchbinder, González depositaba en ella la pretensión de influir en los sectores sociales que no estaban en condiciones de acceder a la educación superior. En este sentido esta actividad comunicaba a la sociedad los resultados de las investigaciones y los conocimientos de sus maestros

¹ El proyecto de la universidad provincial fue elaborado por el senador Rafael Hernández en 1889, la fundación se concreta el 18 de abril de 1897. En 1904 el doctor Joaquín V. González siendo Ministro de Instrucción Pública de la Nación elabora un proyecto para nacionalizar la universidad, hecho que se efectiviza el 12 de agosto de 1905. Por ello se considera a éste último como el fundador (BARBA, 1998).



(2010, p. 84-85). Con el ejemplo del Observatorio Astronómico, instituto que conformó desde los inicios al plan universitario se refleja este sentido de la extensión.

Así como en el Museo, en el Observatorio habrá de establecerse un orden permanente de trabajos metódicos cuyo objeto sea ponerlos en comunicación con el mundo exterior para su instrucción y utilidad; y así, no sólo transmitirá, como lo ha hecho hasta ahora, sus observaciones útiles a los puertos, a las industrias, las oficinas públicas y la sociedad entera, sino que contribuirá a la mayor cultura del pueblo en esa forma imperceptible de la *extensión* de la ciencia, por medio de la publicidad periódica que vincula el instituto con los demás de su especie, y se erige en un delicado mecanismo que recoge las menores pulsaciones perceptibles del mundo para transmitir las a sus pobladores en esta región en que la República está situada. (1905, p. 41)

Así la extensión en el proyecto de González era para “las demás clases sociales” y tomaba la forma de “lecturas, conferencias, demostraciones experimentales”; todas debían transmitir al pueblo en “forma sencilla y experimental las influencias educadoras instructivas de las diversas ramas del saber, principalmente las más útiles para el bienestar de la gente laboriosa” (1905, p. 57).

Dos expresiones nos interesan destacar de las palabras del mentor de la universidad platense, “extensión de la ciencia” y “las demás clases sociales” ya que nos permiten mostrar cómo el modo en que se conceptualiza la extensión tiene que ver con la universidad que en aquel momento se pensaba. Si bien, como ya dijimos lo social y el servicio de la universidad hacia ello constituyó una de las principales preocupaciones de González, en el pensamiento de principios de siglo XX los estudios superiores eran considerados exclusivos para determinada clase de ciudadanos. Al menos en la lectura histórica de la UNLP se encuentra de modo recurrente la necesidad de separar quienes han sido dotados para los estudios superiores y quienes tienen las capacidades para formar la masa global de ciudadanos. Es el mismo González al referir a los colegios secundarios y especificar las funciones del Colegio Nacional (primer colegio de pre-grado) quien sostiene la idea de “poder seleccionar las cabezas que han de ir más arriba á formar el grupo directivo” (GONZÁLEZ, 1907, p. 274). La educación superior, por ende las universidades quedaban reservadas para quienes tenían capacidades superiores y por ello conformarían la elite de la sociedad argentina. Buchbinder, al trabajar sobre el perfil de las universidad muestra por un lado la tensión entre lo profesional y lo científico, y por otro las controversias que a principios de siglo aparecían sobre la función de las casas de estudios superiores, describe que para un sector relevante de la dirigencia universitaria la función era la formación de una elite de naturaleza política y cultural y que en segundo término aparecía la formación de profesionales. A su vez dice que quienes podían acceder lo hacían en busca de un título que los habilitara para el ejercicio liberal de la profesión. Más allá de la tensión entre el perfil profesional y científico, que escapa los fines de este artículo, nos interesa destacar que quienes accedían al sistema universitario lo hacían por dos cuestiones: habían sido dotados de capacidades superiores y además pertenecían a una clase social que se consideraba elegida para formación la elite de la república. Aquí destacamos también la relación directa que existían entre el ser universitario y tener derecho a ocupar puestos o funciones en la clase gobernante (2010).



Volviendo específicamente a la extensión, vemos que la universidad, a través de la ella se acerca a las clases sociales que no tienen posibilidad de acceder a la educación superior, el modo de acercarse es extendiendo y divulgando el saber que en la universidad se produce. Podríamos decir que en aquel momento la extensión es el elemento que conecta a la universidad con el exterior y el modo de conectarse es a través de charlas, conferencias, muestras y exposiciones.

En la misma dirección, Picco analiza específicamente la extensión en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación² a través de las publicaciones Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines que editó entre 1906 y 1914 (Primera Época) y la Revista Archivos de Ciencias de la Educación que en su Segunda Época se publicó entre 1914 y 1920. La autora observa el apartado dedicado a la divulgación de actividades de extensión y encuentra allí el dictado de conferencias, además de que se ubican a las publicaciones mismas como acciones extensionistas que ponían a disposición de distintos destinatarios los resultados de investigaciones y temas educativos de actualidad (2007). Las conferencias³ son la metodología más usadas como prácticas de extensión en los inicios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con ellas según Picco y considerando el clima de época, se expresa el espíritu iluminista que en dicha época fundamentaba la institución y relacionando conferencia y extensión concluye que “el conocimiento científico, portador de una verdad empíricamente probada, se transmite desde su cuna –la Universidad- hacia el pueblo. [...] Las actividades de extensión llevadas a cabo eran una vía privilegiada de comunicación de ese conocimiento a las masas populares.” (2007, p. 5).

De este modo las prácticas de extensión en los inicios de la universidad platense si bien acercan o vinculan la institución con la sociedad también reafirman la idea de institución elitista, mostrando que el acceso a ella y consecuentemente la producción de conocimiento es un privilegio de pocos.

La extensión en la actualidad de la UNLP

En el marco de un profundo y extenso debate, la UNLP modificó en 2008 su estatuto. Allí se planteó ya desde el mismo preámbulo, que las funciones primordiales de la Universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión, dándole a esta última, una jerarquía que nunca antes había tenido. En el preámbulo se define que la extensión en tanto función universitaria “[...] perseguirá contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados.” (UNLP, 2008, p. 4)

Ampliando y consolidando esta idea, en el artículo 17 se entiende a la extensión “[...] como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y

2 Lo que actualmente es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación fue creada en 1906 con el nombre de Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y 1914 se constituyó como Facultad de Ciencias de la Educación y en 1920 se le agrega la palabra humanidades.

3 Apoyándose en Castello y Mársico, Picco explica que conferencia deriva del compuesto latino confero (de cum preposición ‘con’ y fero ‘llevar’) reunir, ‘acercar’, también ‘combatir’, y a la vez ‘conversar’, ‘conferenciar’, e incluso ‘entregar’ –cf. ‘conferir. (2007, p. 5).



necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social.” (UNLP, 2008, p. 9).

La perspectiva teórica y política que sobre la extensión hace el renovado estatuto de la universidad, marca una ruptura con las concepciones históricas que hasta ese momento circulaban y operaban en el cotidiano universitario. Si bien, perspectivas de derecho, inclusión y participación con eje en la integralidad y la doble vía existían, eran hegemónicas las perspectivas que daban cuenta tanto de una lógica asistencial, de difusión o divulgación, como de servicios a terceros o transferencia (BONICATTO, 2019). A partir de la reforma estatutaria entonces, se “[...] consagra definitivamente la función extensión en pie de igualdad (al menos en las normas reglamentarias) con las otras funciones de la universidad, y al mismo tiempo, se inicia un proceso de reforma del área de extensión que implicó el desarrollo de nuevas formas de trabajo extensionista que no habían sido exploradas con antelación.” (PINEDO, DIAZ, 2018, p. 51).

El cambio de perspectiva respecto de la extensión en la reforma, incluyó al menos tres aspectos relevantes. En primer término, la extensión adquirió un mayor reconocimiento institucional; en segundo lugar el surgimiento, pero a su vez la ampliación de nuevo espacios y actores con quienes dialogar y trabajar; y en tercer lugar la diversificación y multiplicación de recursos e instrumentos para planificar desarrollar y evaluar la prácticas de extensión (Cf. PINEDO, DIAZ, 2018).

La Educación Física, en tanto disciplina que forma parte de la oferta formativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, no ha quedado exenta de esos vaivenes y devenires. Como ya han planteado especialistas del campos las perspectivas teóricas y epistemológicas de la Educación Física a lo largo del siglo XX, han hecho eje fundamentalmente en discursos provenientes de la biología, la psicología y la didáctica transformando a la propia disciplina más bien en una técnica de aplicación de saberes construidos por fuera de ella. Esas perspectivas hegemónicas que perduran aún hoy, aunque con otros discursos que disputan el campo de saber, han fundamentado los diversos planes de estudios de la Educación Física en la FAHCE-UNLP. Asimismo, la reforma del plan de estudios del profesorado en Educación Física llevada a cabo en el año 2000, problematiza dichos saberes e incluye otros que proponen pensar una Educación Física diferente. No obstante la reforma vuelve a replegarse en varios aspectos sobre los saberes que anhela distanciarse. La coexistencia de esos discursos circulantes en el campo disciplinar en la formación de profesores, y desde los cuales se han construido las diferentes propuestas de extensión ha dado lugar, a lo largo de los últimos 20 años, a múltiples y variados proyectos de extensión dirigidos y coordinados por profesores de Educación Física con diversas temáticas y diferentes abordajes.

En ese marco, hemos tomado las resoluciones del Honorable Consejo Superior de la UNLP desde 1998 al 2018, en donde se han publicado la totalidad de proyectos presentados a la Convocatoria Anual Ordinaria de Proyectos de Extensión, y donde se consignan los proyectos que han sido aprobados con subsidio y los aprobados sin



subsidio. Nos interesa detenernos en estos datos, para poder establecer algunos análisis que den cuenta de los recorridos que se han realizado desde la Educación Física en la extensión, y cómo allí pueden verse reflejadas las tensiones teóricas al interior de la propia disciplina en el marco de los proyectos de extensión puestos en práctica por profesores, graduados y estudiantes del Departamento de Educación Física de la FAHCE-UNLP. Pero a su vez, como puede observarse el corrimiento en los proyectos que involucran a la educación física y como se explicaba anteriormente, desde una perspectiva de la extensión a la otra.

Las convocatorias invitan a inscribir los proyectos en diversas áreas en función de sus temas de interés. Así, hay áreas que históricamente han sido parte de las convocatorias y hay otras, que en función de la ampliación de perspectivas y temas de agenda, se han ido sumando. Si bien han ido cambiando en su nominación específica, las áreas existentes abordan los temas vinculados a ambiente y hábitat, arte y comunicación, desarrollo social y derechos humanos, educación, producción y economía solidaria, salud y más recientemente, géneros y violencia. Desde 1998 y hasta la fecha, han sido aprobados con y sin subsidio un total de 2873 proyectos, de los cuales 73 tienen profesores de educación física que forman parte de la planta docente del profesorado en educación física de la UNLP en roles de dirección, codirección o coordinación. Y es en función de esos 73 trabajos, que nos permitimos hacer algunos análisis iniciales.

La lectura y análisis de las resoluciones publicadas por la UNLP, nos permite hacer interpretaciones de diversa índole. En este caso, y en función del objeto de este trabajo, son dos las direcciones que optamos tomar. En primer lugar, no preguntamos ¿Cuáles son las perspectivas teóricas disciplinares, los saberes y las prácticas que se ponen en juego en los proyectos de extensión que toman como eje a la Educación Física? En segundo lugar, ¿Qué posición respecto de la extensión como práctica toman esos mismos proyectos?

Como mencionamos anteriormente, han coexistido y coexisten aún en el campo de la Educación Física diversas corrientes teóricas y epistémicas; con diversas referencias conceptuales y construyendo distintos objetos de enseñanza y de investigación. De este modo, podemos claramente delimitar una perspectiva que toma a la pedagogía, la didáctica y la psicología como referencia y es desde ese lugar que prescribe un tipo específico de Educación Física. Otra perspectiva anclada fundamentalmente en las ciencias biológicas y la medicina construyendo todo un campo vinculado a la salud y al rendimiento. Una perspectiva más reciente en términos temporales, que toma eje en la antropología, la sociología y otras ciencias sociales. Por último, y más reciente aún, que se corre de la Educación Física en relación al objeto que construye y toma al cuerpo y a las prácticas como referencia teórica.

En ese marco, es interesante poder analizar e intentar responder el primer interrogante. Entre 1998 y 2006, se presentaron 12 proyectos a las convocatorias de la Secretaría de Extensión de la UNLP. De esos 12, 10 fueron presentados en el área de educación y 2 al área de salud. Es notorio cómo los saberes y las prácticas que se ponen en juegos, al menos en función de las áreas que en las que los proyectos, están claramente vinculadas a las perspectivas más tradicionales de la educación física, con proyectos que abordan en el caso del área de salud, por ejemplo, a prevención de infartos; o como en el caso de



los proyectos presentados en el área educación, a la realización de jornadas de diversa índoles, o a trabajar sobre las conductas sociales de los futuros educadores.

A partir de 2007, se dan dos situaciones relevantes respecto de la presentación de los proyectos. Por un lado, aumenta considerablemente la cantidad de proyectos aprobados con y sin subsidio en las diferentes convocatorias anuales. Pero por otro lado, y he aquí un interesante, comienzan a presentarse proyectos tanto en el área que aborda los problemas del desarrollo social, como también en aquella que toma como eje el arte y la comunicación. Y el incremento cuantitativo de proyectos, es acompañado por una diversidad de saberes y prácticas vinculadas a la educación del cuerpo, mucho más amplia y heterogénea.

Entendemos que esa ampliación respecto de las temáticas generales de los proyectos, se vincula con transformaciones y cambios conceptuales, teóricas y políticas que se sucedieron en el Departamento de Educación Física de la FAHCE-UNLP. No solo con la irrupción de nuevas corrientes de pensamiento que se han ido consolidando en los últimos 10 años, sino también en la posibilidad de pensar un campo disciplinar más amplio y en articulación con otras disciplinas.

Pero al mismo tiempo, y esto es lo significativo que queremos señalar, al mismo tiempo en que se fueron ampliando las temáticas vinculadas a la educación del cuerpo en los proyectos de extensión, también fue modificándose la perspectiva respecto de la propia extensión.

Las temáticas generales de los proyectos de extensión de los últimos 20 años vinculados a la Educación Física, fueron pasando de lógicas más bien asistencialista y reproductivista de las perspectivas propias de la disciplina, hacia una lógica tanto de garantía de derechos como de ampliación de universos culturales en los territorios donde la extensión se fue desarrollando. Y ese proceso fue acompañado además, por una incipiente formación de profesores graduados y estudiantes en las lógicas y las prácticas propias de la extensión.

Y es allí donde emerge el proyecto del que somos parte, sosteniendo una perspectiva de derecho, en términos de ampliación de trayectorias escolares y educativas para jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la región de referencia de la UNLP. En esta línea se hace necesario revisar algunos elementos de la transformación del lugar y acceso a la escuela secundaria.

Historia de un formato.

La institución escolar es el resultado de un proceso de construcción social e histórico, complejo, multidimensional, en el que una forma determinada, un formato escolar, se instaura como modelo verdadero y se convierte en la forma “natural” de la escuela. Para evitar toda naturalización en este sentido, no debemos olvidar que la escuela “esconde un historial de luchas, batallas, imposiciones y resistencias” (BRACCHI, FERRERO, GABBAI, 2003) y resulta indispensable sostener un enfoque sociohistórico crítico que nos permita revisar y desnaturalizar los procesos a partir de los cuales se fueron “tallando las piezas de la maquinaria escolar” BRACCHI, FERRERO, GABBAI, 2003). El éxito de un formato para la escuela secundaria, nada tiene que ver con el devenir natural

e inevitable de este nivel educativo; por el contrario, condensa una serie de intereses, estrategias y disputas que resultaron favorables para algunos y muy perjudiciales -e injustas- para otros.

Desde los aportes de distintos trabajos sobre la historia de la escuela secundaria (ACOSTA, 2011; BOURDIEU, PASSERON, 1964/2009, SOUTHWELL, 2011, entre otros), podemos comprender que este nivel educativo surge como un trayecto pensado y diagramado para formar a las juventudes de las elites políticas y burocráticas de los distintos Estados-Nación que se configuraron en la modernidad. La educación luego de un marcado período a cargo de las Órdenes Religiosas comienza a quedar a cargo, en el marco del proceso de secularización de la sociedad, de los Estados y en manos de educadores laicos, con la intención clara de formar a las futuras camadas de gobernantes. Si bien una buena parte de la formación religiosa permaneció de diferentes maneras en los planes de estudio para el nivel, se fueron incluyendo y privilegiando contenidos vinculados a una formación humanista y científicista, con una marcada impronta enciclopedista y eurocéntrica. Tal como afirma Dussel (1997) el curriculum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media. Articuladas con las Universidades encargadas de la Educación Superior, las escuelas secundarias se configuraron como una “preparatoria” para los altos estudios, siendo estos una posibilidad exclusivamente reservada a los “herederos” de las elites dominantes, y por tanto una opción “selectiva y para pocos” (BRACCHI, 2014).

Siguiendo a Southwell (2011) podemos afirmar que, en Argentina, los propósitos fundamentales de estas escuelas preparatorias se orientaban a garantizar el acceso a la alta cultura y promover la socialización de la elite porteña primero y nacional después. Así se conformó un modelo con rasgos específicos, con una gramática (TYACK; CUBAN, 2000) que terminó resultando sinónimo de escuela media.

Tiempo después, el incremento de la población argentina y la diversificación de la economía, generaron la necesidad de una oferta más amplia y diferenciada en el ámbito educativo, propiciando el surgimiento de nuevas modalidades normales, comerciales e Industriales (PINKSZ, 1992). La característica distintiva del nivel secundario empieza a combinarse con otros sentidos y propósitos educativos, lo que no significa que se desarticule su sentido originario, ni que se encuentre exento de debates el proceso de incorporación de “otras” juventudes. El carácter elitista y exclusivo en los papeles comenzó a mermar, pero las evidentes condiciones de desigualdad con la que los distintos sectores sociales accedían a este nivel, sumadas al carácter no obligatorio del mismo, continuaron haciendo de la secundaria una realidad para pocos. Si bien en las primeras presidencias de Perón, se tomaron muchas medidas a favor de la incorporación de todos los sectores a la educación secundaria, continuó siendo un trayecto no obligatorio y los números estadísticos de la época muestran altas tasas de repitencia y abandono (principalmente en los sectores más desfavorecidos), resultando más que elocuentes para sostener que graduarse en el nivel seguía siendo un privilegio de algunos pocos.

Durante la segunda mitad del siglo XX -sintetizándolo de forma muy esquemática- comienza un proceso de transformación en la educación argentina, con la proliferación



de la educación privada⁴ y los inicios del proceso de descentralización educativa hacia los gobiernos provinciales, combinado con un marcado crecimiento en la matrícula del nivel (al menos hasta el último gobierno de facto a mediados de los años 70, en el que se frena ese crecimiento). Con la restitución de la democracia, a principios de los años 80, comienza un período de “recuperación” de la escuela media, con una impronta marcada en la inclusión de las mayorías y la difusión de los valores democráticos, procurando generar en las juventudes la conciencia y los aprendizajes necesarios para sostener, ampliar y profundizar el sistema democrático; no obstante varios estudios sobre el nivel dan cuenta de altas tasas de repitencia y abandono, y de circuitos diferenciados por grupo social. Por su parte, en los años 90 se sucedieron una serie de cambios en el nivel, que afectaron incluso lo más profundo de su estructura organizativa. Con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195), se reestructuran los niveles del sistema educativo, planteándose un Nivel Inicial de tres años (el último de ellos obligatorio), la Educación General Básica en tres ciclos de tres años cada uno, incluyendo en el último ciclo los dos primeros años de la anterior secundaria, que sumados al último año del Nivel Inicial extenderían la obligatoriedad de siete a diez años, luego un Nivel Polimodal de tres años no obligatorios y por último el nivel de la Educación Superior. Si bien se le pondera la extensión de la obligatoriedad, no han sido pocas las críticas que ha recibido esta estructura (por ejemplo, la de fragmentar la unidad pedagógica del nivel secundario anterior, junto con la “primarización” de los primeros años de este nivel, solo por mencionar algunas). Luego, a comienzos de 2006, se inicia un proceso de reforma educativa en el que se revisan, reformulan y sancionan una serie de leyes, y se establece una transformación de la estructura del sistema educativo y los lineamientos curriculares heredados de la Ley Federal de Educación. Tiene lugar un significativo proceso de transformación educativa, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) y el evidente cambio de enfoque que se le imprime a la política educativa nacional respecto de la reforma anterior. Un análisis pormenorizado de esta transformación excede largamente los alcances de este trabajo, pero sin embargo resulta oportuno mencionar que dos de los cambios más significativos que esta nueva propuesta implicó para el nivel secundario, fue la re-unión de la propuesta en unidad con sentido pedagógico, organizada en un ciclo básico y un ciclo superior, y fundamentalmente la extensión de la obligatoriedad hasta su terminalidad.

La terminalidad como derecho

El derecho a la educación, además de estar reconocido desde la propia Constitución Argentina (Art. 14) y en algunos tratados internacionales de estatus constitucional (como la Convención Internacional de los Derechos del Niño), se encuentra explícitamente formulado en la LEN (Art. 2) en la que se lo reconoce como un derecho personal y también social, que debe ser garantizado por el Estado, al igual que en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (de la Provincia de Buenos Aires) y en la Ley N° 26.061 de

⁴ Se produce un corrimiento del Estado como único responsable de la educación. La educación pasa a ser una responsabilidad individual, propiciando que aquellos que cuenten con los medios para procurarse mejores condiciones, comiencen a hacerlo (SOUTHWELL, 2002).

Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Art. 15). Si bien la historia y la realidad actual del sistema argentino dan cuenta de las falencias en el cumplimiento total de este derecho, resulta fundamental que estos documentos lo expresen de forma explícita y contundente para que, desde este marco regulatorio, se pueda avanzar en la ampliación de su cumplimiento efectivo.

Se abre así una novedad histórica para nuestro país: la escuela secundaria será obligatoria hasta su terminalidad y el Estado garante del efectivo cumplimiento de este derecho. Un desafío fundamental para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva (FILMUS, KAPLAN, 2012). El nuevo plexo normativo no solo representa nuevas regulaciones en el campo educativo y social, sino que también expresa un cambio de paradigma cultural (BRACCHI, 2016). El paradigma de la obligatoriedad pone en tensión la función histórica del nivel secundario, es decir al paradigma de la selectividad con el que fue pensado exclusivamente para los “herederos”. La obligatoriedad expresada en la nueva política curricular, implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio, desde el cual se pretende construir una sociedad más justa (BRACCHI, 2016) y esto incluye revisar los formatos clásicos y pensar propuestas educativas que propicien y garanticen el acceso, la permanencia y el egreso, promoviendo la educación de calidad⁵ a toda la ciudadanía y en el caso de este nivel, a “adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria” (Ley 13.688, p.7).

Tal como lo expresan estas normativas, cada ciudadano/a que haya finalizado la escuela primaria tiene derecho a acceder y completar el nivel secundario. Esto implica que las escuelas secundarias, en tanto instituciones del Estado destinadas a garantizar el derecho a la educación, deberán asumir el compromiso de educar a estas poblaciones diseñando propuestas y estrategias de calidad. Aquí se abre otro punto fundamental del análisis, dado que el derecho universal a la educación secundaria, y la llegada de “otras” adolescencias y juventudes, con sus trayectorias heterogéneas y desiguales, no previstas -ni deseadas- por el formato escolar dominante, pone en evidencia todas las falencias e injusticias que cristaliza y reproduce modelo fundante del nivel.

La reforma educativa de comienzos del siglo XXI en Argentina, si bien no tuvo la suerte de implementarse en una realidad signada por la igualdad social y la ausencia de pobreza, ni tampoco representa una transformación suficiente y definitiva de las posibilidades de acceso a una educación de calidad, deberá ser reconocida como una posición clara y explícita en lo que respecta a la concepción de la educación como un derecho de todas y todos los ciudadanos de nuestro país y fundamentalmente como una obligación del Estado que debe garantizar el efectivo cumplimiento de este derecho. Esta propuesta es un intento de comenzar a saldar las deudas que este nivel viene teniendo con una amplia mayoría, y se convierte en un marco normativo que produce un horizonte de oportunidades para que los actores del sistema, y en especial las comunidades educativas

⁵ La Calidad Educativa, problemática compleja, que puede asumir diferentes significaciones y que requiere un abordaje igualmente complejo, multidimensional, nunca reducido a pruebas estándar que pretendan medir conocimientos aislados (LACUEVA, 2007) Coincidimos también con Vicente (2017) cuando afirma que la calidad educativa implica alcanzar metas comunes reconociendo los puntos de partida diferentes de cada aprendiz, ofreciendo caminos flexibles, diversos, pero igualmente válidos.



de las escuelas, puedan producir propuestas educativas que garanticen una educación de calidad pero reconociendo, valorando y ampliando las trayectorias educativas diversas que caracterizan a los estudiantes de este y de todos los niveles educativos del sistema.

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 diez orientaciones que la Provincia propone a las instituciones de educación secundaria de modalidad orientada, para desarrollar una oferta educativa en el trayecto del Ciclo Superior. Así, estudiantes de la región comienzan a tener la posibilidad de elegir en sus últimos tres años de escolaridad obligatoria, una propuesta curricular pensada, diseñada y organizada en torno a los saberes y prácticas de la Educación Física. Articulando con la intención general que expresa la política curricular para este nivel, es decir con la finalidad de formar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de los estudios superiores, se definió un plan de estudios en el que se incluyen las siguientes asignaturas:

Tabla1. Plan de Estudios, Ciclo Superior, Orientación en EF.

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Matemática	Matemática	Matemática
Literatura	Literatura	Literatura
Inglés	Inglés	Inglés
Salud y Adolescencia	Política y Ciudadanía	Trabajo y Ciudadanía
Introducción a la Física	Introducción a la Química	Arte
Historia	Historia	Filosofía
Geografía	Geografía	Educación Física y Comunidad
NTICX	Educación Física y Cultura	Prácticas Deportivas y Juegos
Biología	Prácticas Gímnicas y expresivas I	Prácticas Gímnicas y expresivas I
Educación Física y Corporeidad	Prácticas Deportivas y Acuáticas	Diseño y Gestión de proyectos
Psicología	Sociología	
Prácticas Deportivas y Atléticas	Prácticas corporales y deportivas en el Ambiente Natural	

En la tabla 1., se pueden observar en color negro las asignaturas comunes previstas para todas las orientaciones del ciclo superior y en color verde las asignaturas propias de la orientación en Educación Física; en el marco de esta oferta educativa, quienes elijan cursar y aprobar esta malla curricular, se podrán graduar con el título de Bachiller en Educación Física. Si bien no se trata de una iniciativa necesariamente pionera⁶, entendemos que debe ser reconocida como una propuesta ambiciosa y desafiante de la tradición que caracteriza a este nivel educativo.

La política educativa definida con la LEN representa un gran marco de oportunidad en este sentido, y significativos avances se hicieron en los años siguientes en esas direcciones. No obstante, la deuda de una educación de calidad para todos/as sigue vigente y lamentablemente, con el cambio de gobierno en 2015 no solo se detuvieron gran parte de estas iniciativas, sino que son explícitos -y groseros- los esfuerzos por volver a los

⁶ Se puede reconocer como un precedente pionero en esta dirección a 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).

paradigmas de la disciplina y la selectividad basada en la lógica de la meritocracia. Por tales motivos, hoy más que nunca, la principal deuda es ganar la batalla por la democratización del nivel y de todo el sistema, para que la obligatoriedad se cumpla con calidad y sin excepción.

Un desafío central y urgente, es desnaturalizar la idea de que el formato de escuela secundaria académica es el único, el verdadero y legítimo, entendiendo que esto conlleva un proceso de discriminación negativa y estigmatiza las otras opciones y construye sentido sobre quienes allí asisten. La verdadera democratización del nivel secundario implica poner en valor las trayectorias educativas diversas de los/as aprendices proponiendo otros formatos de escuela secundaria, que aboguen por procesos de discriminación positiva, construyendo un sentido de igualdad compleja (DUBET, 2006). Y es en el sentido de valorizar, pero también acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de estudiantes de escuelas secundarias, que llevamos adelante un proyecto de extensión que centra la mirada allí, donde éstas pueden quedar trucas.

La continuidad de trayectorias como derecho

El proyecto de extensión que los autores coordinamos, intenta generar un acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes de Escuelas Secundarias con Orientación en Educación Física (ESOEf), en la transición a la educación superior. Los destinatarios directos son estudiantes del sexto año de ESOEF de las ciudades de Berisso y La Plata, apostando a trabajar en la deconstrucción y ampliación de los imaginarios de las y los estudiantes que se encuentran cursando el último año en estas escuelas. El mismo se propone promocionar a la educación superior como derecho para todas y todos los estudiantes independientemente de la condición socio-económica, atendiendo específicamente los procesos de transición de la escuela secundaria a la educación superior, en la construcción de trayectorias educativas y profesionales enmarcadas en un proyecto vital, e introduciendo a la educación superior como elección posible para su futuro. En esta dirección, hemos considerado trabajar en las diversas transiciones al mundo adulto, haciendo énfasis en la transición escuela secundaria-universidad, que los y las estudiantes deberán realizar a los largo de sus trayectorias como en la construcción de sus proyectos de vida, brindándoles herramientas para que puedan ejercer su derecho a la educación superior.

La metodología y puesta en marcha de las acciones, está ligada a dos ejes fundamentales: a) Participación, como referencia para que la estrategia de intervención se organice de modo tal de favorecer la participación de los diferentes actores que forman parte del proyecto y b) Diálogo de saberes, en tanto el proyecto plantea la importancia y la necesidad de organizar estrategias a partir de las cuales se puedan poner en diálogo los saberes de los actores de la universidad con los saberes de los actores del territorio, poniendo especial interés en el reconocimiento y la relevancia que tienen los saberes territoriales en el marco del enfoque que asume el proyecto.

Consideramos que este proyecto pudo pensarse gracias a la convergencia los sentidos que adquirieron las instituciones involucradas, los cambios en el campo disciplinar y



las prácticas de extensión. En primer lugar situamos la transformación de la institución escolar que podemos sintetizar en el pasaje de un espacio reservado para los herederos de las elites gobernantes hacia una escuela secundaria que comienza a instaurarse como horizonte para la totalidad de la población argentina. La reforma educativa del 2006 sitúa a este nivel como obligatorio hasta su terminalidad pero más significativo es que el Estado es el garante efectivo de este derecho. En segundo término ubicamos el sentido de la extensión en íntima relación con la visión del sistema de educación superior, aquí de modo sintético destacamos la reforma del estatuto que en preámbulo se define “abierta e inclusiva para toda la sociedad” (UNLP, 2008, p.3). La educación superior es considerada un derecho humano y un bien social, dejando de ser la universidad un privilegio de pocos, visión que permite repensar los modos de vinculación entre dicha institución y la sociedad; y en esta visión la extensión amplía su sentido. Ya no se considera a las conferencias como únicas actividades de extensión, que como hemos mostrado su objeto principal extender la ciencia a quienes no tienen la posibilidad ni de acceder a la universidad ni tampoco de producir conocimiento científico, sino que aparece desde una posición de inclusión.

Este concepto de extensión desde la perspectiva de derechos junto con la idea de universidad abierta e inclusiva, dan sentido al proyecto que propone la educación superior como universo posible en el futuro inmediato de quienes se encuentran inmersos en la educación secundaria, dando continuidad a las trayectorias educativas. Por último este proyecto se hace posible en el marco de un campo disciplinar que también amplía sus sentidos y permite pensar la extensión desde la Educación Física ya no como la aplicación de los saberes vinculados a la salud y la educación, sino desde otras perspectivas que dan cuenta de una disciplina pensada como práctica política.

Bibliografía

ACOSTA, F. 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, p. 3-13, junio 2011, Brasil.

BARBA, Fernando. La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997. La Plata: América Edita, 1998.

BONICATTO, María. Doble vía. El aporte de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP. (Tesis doctoral. Facultad de Trabajo Social – Universidad nacional de la Plata). 2019. Recuperada de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848>

BRACCHI, Claudia. Construyendo la convivencia en las escuelas secundarias. Participación estudiantil y gobierno escolar en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. En prensa. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2016.

BRACCHI, Claudia. La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. En Revista Novedades Educativas, No 283. Buenos Aires, 2014.

BRACCHI, Claudia; GABBAI, Inés. Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En KAPLAN, Carina. (Dir.) Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BRACCHI, Claudia; FERRERO, Federico; GABBAI, Inés. La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos de la modernidad FAMILIA; INFANCIA; ESCUELA y TRABAJO. Mimeo, 2003.

Congreso de la Nación Argentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206, 14 de diciembre de 2006.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Documentos curriculares para la Educación Secundaria.

BUCHBINDER, Pablo. Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires: Sudamericana, 2010

DUSSEL, Inés. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Flacso/CBC-UBA. Buenos Aires, 1997.

DUBET, François. La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2006.

FILMUS, Daniel; KAPLAN, Carina. Educar para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Aguilar, 2012.

GONZÁLEZ, Joaquín V. La Universidad Nacional de La Plata: memoria sobre su fundación. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1905.

GONZÁLEZ, Joaquín V. Universidades y colegios. Conferencias, discurso y actos de gobierno. Buenos Aires: J. Lajouane & Cia. Libreros Editores, 1907.

LACUEVA, Aurora. Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas. Educere, Vol. 11, N° 36, enero-marzo 2007, pp. 21-30. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35617701004>

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial de Educación N° 13.688, julio de 2007.

PICCO, Sofía. Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920). Question, 1 (13), 2007. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8521/pr.8521.pdf

PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PINEDO, Jerónimo; DÍAZ, Candela. Políticas y prácticas de la extensión universitaria en la UNLP y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a la luz de la democratización de la educación superior. En ROCHA BIDEGAIN, Liliana; SERÉ QUINTERNO, Cecilia; CRISORIO Ricardo (Coords.) Democratización de la educación superior. Políticas, actores e instituciones. CABA: Biblos, 2018.

PINKASZ, Daniel. Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos. En BRASLAVSKY, Cecilia; BIRGIN, Alejandro (Comp.) Formación de profesores. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992.

SOUTHWELL, Myriam. La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En TIRAMONTI, Guillermina. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens, 2011.

SOUTHWELL, Myriam. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina postdictatorial: el fin de algunos imaginarios. En Cuaderno de Pedagogía, Año V, N° 10, Rosario, agosto 2002.

VICENTE, María Eugenia. Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina. En *Voces de la Educación*. 2(2) pp.164- 178, 2017

Nicolás Viñes

Profesor en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos en Educación Física 1. Miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-Conicet).



Sobre os autores

María Silvana Simoy

Profesora en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos en Educación Física 5. Miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-Conicet).

Martín Scarnatto

Profesor en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor Adjunto en Didáctica Especial 2 y Jefe de Trabajos Prácticos en Didáctica Especial 1. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-Conicet).