

El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa

María Valeria Emiliozzi ¹

Resumen

El artículo se enmarca en un trabajo postdoctoral que analiza las reglas del sentido de los discursos educativos del presente que irrumpen con la universalidad y la homogeneidad del dispositivo educativo, y colocan la diferencia y el reconocimiento individual como punto de partida para pensar la educación. En este artículo, particularmente, buscaremos desplegar los discursos de las nuevas ciudadanía que singularizan y contextualizan el curriculum, tomando como punto de análisis los lineamientos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Abramos la puerta de este texto recordando que el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993; Escudé, 1990). Recurrentemente, más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad, sin embargo, la crisis del estado del bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los '90, produciendo un acontecimiento que pretende irrumpir

¹ CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET val_emiliozzi@hotmail.com

en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002).

La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la identidad singular, etc., deben ser los puntos a ser tomados como referentes. Este haz de nuevas relaciones desplaza el ideal de la identidad nacional propio de los dispositivos pedagógicos hacia la conquista de la identidad individual, lo cual provoca otro sentido y forma de pensar la educación del presente. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos que emergen en estas nuevas formas de educación del cuerpo en relación con la diferencia, la desigualdad y el modo de pensar al alumno?

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogeneización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del Nivel Secundario de la Argentina que se implementan a partir del año 2006 y continúa en la actualidad. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación al respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades.

De la identidad nacional a las identidades

La formación del Estado Nacional argentino supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. La puesta se centraba en “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012, p. 16). En este punto, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se constituye en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población, y el dispositivo educativo fue una de las claves para la legitimación del orden y la formación de un sujeto universal. La constitución del curriculum escolar y la formación de una ciudadanía universal fueron procesos paralelos. Los programas, los planes

de estudio y el curriculum de la Educación han sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. Como establece Dussel, “la legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante de enseñar” (2010, p. 4). Esto implica que el curriculum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite y “fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70). En otras palabras, establece los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. Esto implica que, sea cual fuere su forma (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; pero que no se reflejan en la idea de un Ministerio, presidente etc., sino que son construidas por una positividad (régimen discursivo) que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder.

En los Planes de Estudios que se desprenden de la ciudadanía universal aparecen enunciados dichos o escritos que dan lugar a la apertura del ciudadano, se enuncia que el objetivo es que “el ciudadano de una a otra región del extenso territorio, poblado por grupos étnicos aborígenes diferentes y asimismo por masas migratorias diversas, adquiera la similitud mental y afinidad necesaria a nuestra nacionalidad” (MJIP, 1938, p. 40), como así también “plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad” (MJIP, 1947, p. 267), o en documentos más recientes como en el de los ‘90 expectativas de logro que establecen “conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina y los de sus grupos de referencia” (DGCyE, 1995, p. 248).

La escuela argentina se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de toda la población independientemente de sus diferencias, sobre todo los valores opuestos a las formas de vida de las clases campesinas, como limpieza, regularidad, amor al trabajo, espíritu de ahorro, respeto a la autoridad, sentimiento a la Nación, entre otros. A su vez, la Educación Ciudadana implica:

(...) la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática.

Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto (Kymlicka, 2001, p. 251).

De esta manera, durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal. En otras palabras, se intentó “montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes” (Puiggrós, 1991, p. 9). Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegaron los objetivos ligados a una educación para la identidad nacional, sino ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó, por un lado, la decisiva y permanente producción de historias nacionales y un pasado oficial, y por el otro una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

Este conjunto de prácticas, estrategias, conceptos, conforma un efecto de verdad sobre el sujeto que define las formas de obligación por las cuales debe ser ciudadano. Pero no se trata sólo de esto, lo que aquí se pone en juego es la constitución de un saber, de una relación de objetividad que va a ser llamada ciudadanía: es decir, aquellos conocimientos efectivos y la elaboración recíproca de un modo de pensar el sujeto. Ahora bien, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el curriculum?

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, a la idea de derechos individuales, y a la noción de vínculo con una comunidad particular: “la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad” (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 7). Estas conceptualizaciones nos llevan a poner en juego dos puntos centrales, pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política. Si bien estas formas de pensar la ciudadanía forman parte del dispositivo escolar, en el marco

de la conformación del Estado nacional fue clave el ideal y el deber ser del ciudadano argentino, y en la última reforma educativa este ideal universal será desplazado por un ideal singular (propio o de uno mismo): el individuo y el derecho natural.

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el Diseño Curricular del presente, pues considera a sus “adolescentes, como sujetos de derecho” (DGCyE, 2010, p. 9) y establece que “desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento” (DGCyE, 2007a, p. 23).

Los diseños curriculares relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, al definir los Derechos Humanos, se enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, “son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE, 2007a, p. 23). Así se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, llevando al sujeto a un sentido meramente biológico. En otras palabras, el ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, porque el sujeto de derecho está ligado a una naturaleza que refiere al inicio de su vida orgánica; de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho).

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica no es otra cosa que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones que establecen reglas de un sentido que colocan al sujeto en el individuo: primero está la sustancia biológica (la vida), luego la política, o primero la sustancia y luego la condición de ciudadano (Emiliozzi, 2016).

Este modo de pensar la educación no hace más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en una biologización. ¿Qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico

que estructura nuestro medio?, ¿qué son los derechos naturales sino una adquisición por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que incluso la ciudadanía es producto de un núcleo celular? El dispositivo pedagógico coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia viva y no en el lazo con el discurso, o con una identidad nacional.

Lo situación planteada, se profundiza en la última reforma educativa con la paulatina omisión de la ciudadanía definida en el lazo con la comunidad y en relación a una identidad nacional (ideal clave hasta los años '90). Si bien, en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, se definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas, sólo aparece mencionada en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Sólo se menciona:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales (DGCyE, 2007c).

Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad, para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; debido a que en la última reforma educativa se parte del supuesto de que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). Al respecto el currículum enuncia:

Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor distribución de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia; es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse (DGCyE, 2007d, p. 16).

El asunto educativo comienza a establecer que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, “el fenómeno de reconocimiento y diferenciación” (DGCyE, 2007d, p. 44), etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. En efecto, el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación –como fue la identidad nacional-, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-; lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad –forma en que aparece en el currículum actual- y la ciudadanía pensada individualmente (a partir de la vida en la nación y el derecho natural ciudadano).

La situación contemporánea

El acontecimiento de la desigualdad pone en funcionamiento algo no pensado, establece nuevos vínculos con el sujeto y desplaza la enseñanza basada en conceptos hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación. El nuevo haz de relaciones va marcando la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir un sujeto universal, y en ese sentido establece que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, ya no implica identidades homogéneas, y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la etnia, la religión, el género (Grinberg y Levy 2009, p. 136). Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo que, en palabras de Zizek, refiere a “esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998, p. 172).

Los nuevos sentidos otorgados al dispositivo pedagógico que se mantienen en el presente, no implican la ausencia de dirección, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación a un deber ser) hacia las formas del auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2016). Si bien, el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la

igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, llevando la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo. En este sentido, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a su característica individual o propia. La práctica “involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo” (Grinberg y Levy, 2009, p. 111).

Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el curriculum establece “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivo vinculados a alcanzar “el modo de ser propio en cada sujeto” (DGCyE, 2006b, p. 132).

Pero ¿qué implica construir la propia identidad? La libertad promulgada se sostiene gracias a los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo que posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc.– sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desobjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens y Lach, 1997). Ahora bien, ¿se trata de una efectiva política democratizadora, o por el contrario se trata de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales? ¿Qué efectos produce la centralidad del alumno en el saber a enseñar?

Los efectos de la nueva educación

En este haz de relaciones se van entramando nuevas reglas discursivas que establecen otros sentidos en relación a la educación y el sujeto, donde la

educación se vuelve trasmisora de una creciente autonomía y responsabilidad para el yo sobreindividualizado. El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia, el sí mismo y el contexto profundiza la desigualdad; esto es así porque el contexto pasa a constituirse en un significativo clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser “una categoría particular para pensar (...) el curriculum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el contexto ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso caracteriza a los sujetos que se hallan atravesados en los contextos socio-críticos; pero al clasificarlos establece un orden y fija los contenidos aptos para ellos. En este sentido el curriculum enuncia que “la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades” (DGCyE, 2007d, p. 16).

Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundiza aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999). Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; pues cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática por el respeto de la diferencia y su contexto produce mayor desigualdad.

Acordamos con Grimson y Tenti Fanfani en que “la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero (...) si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (2015, p. 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo).

Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujetos construidos estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, llevando la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta. Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo. Más aún, el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante o concepto que establece ciertas reglas o formas de vida.

Colocar el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, etc. Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber.

Conclusiones

Las últimas reformas educativas en la provincia de Buenos Aires, Argentina, han colocado su énfasis en el respeto por la diferencia, como una forma de plasmar una educación más igualitaria; pero el efecto justamente ha producido

mayor desigualdad. Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005, p. 296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

Justamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al curriculum como estructura única y no contextualizada, y a la educación como un discurso que constituye sentido en la acción interpretativa del sujeto. No se trata de construir un sistema de pensamiento, sino de organizar el curriculum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto y cuanto brinden herramientas para acciones futuras en la formación superior o el proceso productivo.

Bibliografía

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.
- Beck, U.; Giddens A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1995). *Modulo 0. Contenidos Básicos Comunes*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). “Educación Física”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1º a 3º año*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º año, Marco general para la educación secundaria*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007c). *Ley de Educación Provincial 13.688*, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007d). *Marco General de Política Curricular*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*, La Plata.
- Dussel, I. (2010). El currículum. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo* (pp. 75-89), Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V. (2016) *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto educativo argentino*. Educación e ideología. Buenos Aires: Tesis.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. En *Propuesta Educativa*, 6, 69-73.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, 7, 5-42.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En Gonzales, F. (Ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). México: Anthropos.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). *Boletín*, Año I, Número II, 2 de abril al 1 de junio de 1938 (pp. 40-48). Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). *Boletín*, Año X, Número 91, Septiembre de 1947, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. y Thisted S. (1999). Las escuelas primarias en los márgenes. En Puiggrós, A. (Comp.) *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En Altamirano, C. (Comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura* (pp.219-222). Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Los desafíos de la universalización de la escuela media* (pp. 85-104). Buenos Aires: IPE/OSDE.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.