

El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad

Valeria Emiliozzi

Introducción

La constitución de la educación argentina, en un marco institucional, respondió a la provisión de un sentido que se proyectaba universalista y que enunciaba de forma nacional la cultura civilizada, la puesta en escena de la transformación ciudadana y el sujeto universal; también, la inclusión de nuevos saberes, ritos, vestuarios, disposiciones, gestos y visiones de género identificados en el sentido común. En torno a este proceso, en principio 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). En otra instancia posterior, avanzado el siglo XX, la formación de recursos humanos estuvo dirigida hacia el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que tuvo su auge en el peronismo, además de imponerse fuertemente en los 70 (Suasnábar, 2003; Filmus, 1996). Más allá de los disímiles saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando los sentidos del sistema educativo, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad. No obstante, la crisis del Estado de bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los 90 y producen un acontecimiento que pretende irrumpir en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización

establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional, y despliega un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002). Ya no se trata solo de incorporar a los que no tienen acceso a una escuela, sino que justamente con la demanda de inclusión de los excluidos –en nuestro caso, con las identidades no universales– se abre el espacio para la modificación de la oferta pedagógica tradicional, provocando el desplazamiento del ideal de la identidad nacional hacia la conquista de la identidad individual, lo cual lleva a otro sentido y forma de pensar la educación del presente.

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 tomar en cuenta como referentes. 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?, ¿cuál es la relación entre el saber y la producción de la diferencia?

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización 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 implementaron a partir del año 2006 y continúan en la actualidad. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el 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 y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

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. En ese contexto, la cuestión del orden producida y elegida por sectores dominantes de la sociedad, fue definiendo el carácter de las prácticas del cuerpo en la nueva estructura de relaciones sociales del Estado nacional desde el momento de su constitución.

En los planes de estudios de aquella época aparecen discursos dichos o escritos que dan lugar a la apertura del ciudadano, al enunciar 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 también “plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad” (MJIP, 1947, p. 2675). De esta manera, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se va constituyendo 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 prácticas claves para la legitimación del orden y la constitución de un sujeto universal. En otras palabras, para la consolidación de “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012, p. 16).

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 hacia la Nación, entre otros. La educación pública (y dentro de ella la educación física escolar) fue creando un espacio que pudiera brindar los conocimientos constitutivos de la nacionalidad, en la que la educación ciudadana consagre:

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 solo 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 que se sostiene en documentos más recientes, como en aquellos de los 90, en el que se enuncian 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).

Entonces, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el currículum? El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales, y por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. En otras palabras, “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). Aquí se tocan 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, lo cual implica pensar en un determinado sujeto. En la última reforma educativa, si bien aparecen enunciados en relación con la identidad nacional (ideal clave hasta los años 90) –como en la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688, promulgada en junio de 2007, que definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas–, solo aparece el enunciado en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Únicamente 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 y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación. (DGCyE, 2007c).

Y en otra ocasión, aparece el objetivo de contribuir “al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables para el bien común” (2006b, p. 134).

Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad y para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; esto 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). 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, etc., deben ser los puntos a tomar como referentes. Al respecto Kymlicka y Wayne establecen que:

Con el tiempo ha resultado claro, sin embargo, que grupos negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas todavía se sienten excluidos de la “cultura compartida”, pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Los miembros de tales grupos se sienten excluidos no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su “diferencia”. (1997, p. 8).

Este desplazamiento que plantea el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizador de la educación –como fue la identidad nacional–, produciendo una apertura hacia la ciudadanía como sujeto de derecho y 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).

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria determina que la escuela deberá ejercer la ciudadanía mediante la generación de un espacio en el cual el alumno pueda reconocerse como ciudadano, exigiendo el cumplimiento de derechos y responsabilidades. En este sentido, enuncia que

la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales. (DGCyE, 2006a, p. 10).

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: 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, 2006b, p. 133; 2007b, p. 11; 2008, p. 13; 2010, p. 9) y establece que

la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales claves, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. 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 solo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, que llevan al sujeto a un sentido biológico. 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 remite 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). La fundamentación del ser ciudadano se sostiene en las reglas de las ciencias biológicas, ya que la ciudadanía pasa por su existencia material (el Estado brinda los derechos a sus miembros por pertenecer a la condición humana), se fundamenta vía órgano y como acto de la naturaleza misma. Así, la política queda dirigida a su trasfondo natural y atrapada en una biología, ya que “tanto la actitud predominantemente agresiva como la actitud cooperativa de los seres humanos son atribuidas a modalidades animales instintivas” (Esposito, 2006, p. 39).

El problema que planteamos es que la historia del saber del cuerpo no ha quedado en el organismo sino en el lenguaje, porque cuando se lo interroga no interviene una sustancia o conciencia sino el marco dentro del cual hablamos, un lazo con el lenguaje. En este sentido, Agamben sostiene que el lenguaje fue el acontecimiento que produjo lo humano instituyendo una ruptura que lo separa de él mismo y de la relación inmediata con su entorno, forma un acontecimiento que es “quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años atrás un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían– tuvo la inconciencia de dejarse capturar” (2015, p. 12). El sujeto constituido por el lenguaje queda despojado de un interior que se exteriorizaría, pues “no es poseedor de nada, ni de su lenguaje, ni de su conciencia, ni siquiera de su saber” (Foucault, 2013, p. 115).

El modo de pensar la educación del cuerpo en el marco de la ciudadanía como sujeto de derecho 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 ganancia por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que inclusive 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 lenguaje, o con un concepto de lo

nacional. Lo vivo determina el sujeto, en este caso sujeto-ciudadano, que pasa de una realidad orgánica a una realidad simbólica, dejando a la vista un resto inexplicable de sustancia.

La situación contemporánea

Si bien la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el ciudadano universal como objetivo y contenido de la educación–, 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. En efecto, la fragmentación ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad; esto crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad.

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 Žizek, alude 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).

En el marco general del diseño curricular para la educación secundaria del presente se enuncia este doble juego. Por ejemplo,

se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad. (DGCyE, 2006a, p. 11).

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 dirección de las conductas en relación con un deber ser, hacia las formas de dirección sobre sí mismo, que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2016). Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, y lleva la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo y relaciones de enseñanza centradas no ya en el deber ser (ético, ciudadano), sino en el alumno, su característica individual o propia.

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 currículum establece “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivos 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, 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, 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 con 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 y el sí mismo profundiza la desigualdad; esto es así porque el sí mismo 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 currículum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación con características particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el modo de ser propio 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. Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundizan aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999). Es pertinente indagar en las prácticas escolares cómo el entramado discursivo del presente profundiza la desigualdad, pues cada uno alcanzará esa supuesta identidad en relación con sus historias de vida, cultura, etc. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática, 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 sujeto construido estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, y llevan a la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de esta.

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 estable ciertas reglas o formas de vida.

Colocar al sujeto y al 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, clase, etc. Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación con el sujeto y el saber.

Conclusiones

Las últimas reformas educativas en 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 (Elias, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que se 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).

Precisamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al currículum 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 currículum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto en cuanto brinden herramientas para acciones y transformaciones futuras.

Bibliografía

Agamben, G. (25 de octubre, 2005). *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias e la Educación - UNLP. La Plata, Argentina.

- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año, Educación Física. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2008). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Marco general para la Educación Secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1° a 3° año. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año, Marco general para la educación secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007c). Ley de Educación Provincial 13.688. Argentina.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2006a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año, Marco general para la Educación Secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2006b). Educación Física. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (1995). Módulo 0. La Plata.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). Boletín, I(2), 40-48. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). *Boletín*, X(91), Buenos Aires.
- 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 M. Southwell y A. Romano (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.

- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. Las Tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esposito, R. (2007). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. González (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). México: Anthropos.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. 1997. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Revista Ágora*, 7, 5-42.
- 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 A. Puiggrós (Ed.), *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. 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 C. Altamirano (Comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.
- Tiramonti, G. (Comp.), (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.