



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

La trama curricular en 40 años de democracia: sentidos y debates

 **Emiliozzi, María Valeria**

La trama curricular en 40 años de democracia: sentidos y debates

Educación Física y Ciencia, vol. 26, núm. 1, 2024

Universidad Nacional de La Plata

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439977304002>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e283>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La trama curricular en 40 años de democracia: sentidos y debates

The curricular plot in 40 years of democracy: meanings and debates

María Valeria Emiliozzi

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

valemiliozzi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7228-3394>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e283>

Recepción: 11 Noviembre 2023

Aprobación: 21 Diciembre 2023

Publicación: 01 Febrero 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo de esta presentación es identificar, analizar y problematizar los discursos que fueron conformando el currículum en estos 40 años de democracia. Particularmente, dar cuenta cómo los modos de pensar la gestión pedagógica y una idea de ciudadanía van configurando ciertas vías de constitución de lo decible sobre la política curricular actual y una forma de pensar el acto democrático en torno a lo escolar.

Palabras clave: Currículum, Democracia, Gestión pedagógica.

Abstract

The objective of this presentation is to identify, analyze and problematize the discourses that formed the curriculum in these 40 years of democracy. Particularly, to give an account of how the ways of thinking about pedagogical management and an idea of citizenship configure certain ways of constituting what can be said about current curricular policy and a way of thinking about the democratic act around school matters.

Keywords: Curriculum, Democracy, Pedagogical management.

Introducción

Desde el inicio de la apertura democrática, el sistema educativo argentino ha ido reconfigurando el currículum escolar como consecuencia de las diferentes escenas políticas, del sistema complejo de elementos que hacen al debate escolar y de los acontecimientos que hacen al orden de los cuerpos. Nuestro propósito en esta presentación es identificar, analizar y problematizar algunos de los discursos que han configurado el currículum en estos 40 años de democracia. Particularmente, dar cuenta cómo los modos de pensar la gestión pedagógica y una idea de ciudadanía van configurando ciertas vías de constitución de lo decible sobre la política curricular actual y una forma de pensar el acto democrático en torno a lo escolar.

Para ello, se efectúa un análisis desde el primer periodo democrático en el que fue presidente Raúl Alfonsín, con el fin de “hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 2004, p. 68). Si bien, hay un momento histórico que marca un acontecimiento de inicio de la democracia, nuestro análisis busca develar las formas en las que se ha pensado esa democracia en relación con una idea de ciudadanía y de gestión pedagógica. Por ello, el texto continúa su análisis con otros tres momentos más: la reforma de la Ley de Educación Nacional que lleva a la promulgación de la Ley 23.145 del año 1993, la sanción de la Ley 26.206 promulgada en el año 2006, y por último el período de gobierno de Mauricio Macri, que si bien no tiene una nueva Ley de Educación Nacional, es un momento de producción curricular nacional que coloca otros puntos para poder hacer una mirada sobre el currículum y la democracia; y sobre todo sobre las formas en las que se ha pensado la relación democracia-educación.

En líneas generales, es una invitación a identificar las líneas que vienen marcadas, las distancias, limitaciones y exclusiones. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2008, p. 45). El intento de tematizar e identificar los sentidos de 40 años de democracia en relación al currículum con el presente puede ser justamente buscar ese eje que perdura y se naturaliza. ¿Cuánto del pasado hay en el emergente curricular, qué de ello está destinado a permanecer y cuanto a desaparecer? Son preguntas que nos ponen a repensar qué currículum y qué principios de organización son necesarios para que acontezca el acto democratizador de la educación.

Primer momento

En el comienzo de la democracia, la política educativa estuvo enfocada en la idea de democratizar el acceso a la educación. Los estudios de Tiramonti (2018) demuestran que a partir de la asunción de Raúl Alfonsín hay una apertura del acceso a los diferentes niveles, lo cual se puede identificar en la abolición de los exámenes de ingreso a la universidad y al nivel medio y, en la modificación de las relaciones intersubjetivas al interior de las instituciones para instalar subjetividades democráticas. También, es un momento donde se experimentaron cambios en el nivel secundario: se creó un ciclo básico común para todos los bachilleratos, se introdujo los talleres como modalidad de trabajo tanto para los alumnos como para los docentes, se efectuaron cambios en algunas disciplinas curriculares y en la formación docente.

La consigna que construyó el sentido de las políticas de la época fue la democratización del sistema, pensado en clave de ampliación de la formación ciudadana. Algunos estudios de Angela Aisenstein (2006) demuestran que en el currículum de estos años, aparecen formas más liberadas de pensar otro rol del profesor que abren una puerta a una pedagogía intangible. “El control del profesor (...) se ejerce de una manera más implícita que explícita” (Bernstein, 1998, p. 54), y los marcos curriculares comienzan a enunciar que la tarea parte de los niños, sus intereses y necesidades.

En documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Justicia se sostiene “alcanzar y consolidar la Democracia e implementar una política de reactivación económica y social, para reconstruir la República democrática” (1984, p. 8). Para este objetivo, la forma de pensar la gestión pedagógica parte de una crítica al autoritarismo, lo cual permiten ciertas condiciones de posibilidad para el ingreso de nuevas pedagogías en las próximas reformas educativas. Se enunciaba que:

urgía, en la educación argentina, como punto de partida, su democratización que se expresaba como la necesidad cierta e inmediata de eliminar los rasgos autoritaristas, sancionatorios, prohibicionistas existentes; en suma, modificar substancialmente un sistema opresivo y represivo, extraño a nuestras tradiciones pedagógicas e inadecuado para la formación moral, espiritual e intelectual de los educandos (Ibíd.).

Se ponen en evidencia otros modos de pensar la educación, pero sin salir de la regulación normalizadora: se comienza a gestionar la exploración necesaria para alcanzar ciertos objetivos conductuales, físicos, e intelectuales. Cabe destacar, que este punto forma parte del debate que se da en el Congreso Pedagógico desarrollado en el Gobierno de Raúl Alfonsín, entre otros. Algunos estudios demuestran que los debates que se dan en el marco de este congreso allanaron el camino para la Ley Federal de Educación sancionada en el Gobierno de Carlos Menem (Cf. Wanschelbaum, 2014). Desde una mirada hacia el pasado, la democracia en el sistema educativo se construyó como negación del autoritarismo. Si bien, se sancionaron ciertas medidas que apuntaron a suprimir los elementos de lo que se denominó estrategia represiva, como por ejemplo, permitir nuevamente el funcionamiento de los centros de estudiantes (Cf. Pineau, Marino, Arata, Mercado, 2006), las características que hacían (y hacen) a la normalización de la conducta continuaron produciendo y reproduciéndose.

Segundo momento

El primer gobierno peronista administrado por Carlos Menem¹ forma parte de este segundo momento en 40 años de democracia, y resulta un momento clave porque se implementó una reforma estructural del sistema educativo. El proceso de globalización estableció nuevas relaciones de saber-poder que fueron deshaciendo el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pusieron en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompañó la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002). Los estudios de Tiramonti (2018), identifican que la reforma educativa llevada a cabo en este período fue funcional a las exigencias del mercado globalizado, y se trató de una lectura sobre una nueva modernidad que debía transformar fundamentalmente la gestión del sistema educativo. Si bien, hay una cuestión de seguir pensando el acceso como elemento de la democracia, son momentos de muchos debates en relación a la estructura del nivel primario y secundario y, sobre todo en llevar adelante la descentralización del sistema educativo.

La idea fuerza de las reformas de la década de 1990, que se implementaron en casi todos los países de la región, fue cambiar para poder competir en el mundo globalizado. El documento Educación y Conocimiento: Eje de la educación productiva con equidad, difundido en la región al inicio de los años 90, contenía la propuesta de CEPAL para el cambio educativo que se constituyó en el faro orientador de las políticas del período. En él se planteaba la necesidad de transformar el sistema educacional tradicional a la luz de los requerimientos de la sociedad que se perfilaba para el siglo XXI con un paradigma productivo basado en el desarrollo del conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad (Tiramonti, 2018, p. 10).

Resulta clave para nuestro análisis que a partir de la sanción de la Ley 24 195 en abril de 1993, se pone en evidencia un desplazamiento en la manera de pensar la educación y el cuerpo como respuesta al debate educativo (Cf. Emiliozzi, 2014). La acción principal en materia pedagógica estuvo centrada en el currículum y consistió en la definición de los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles. En estos documentos comienza a aparecer una organización curricular a partir de un criterio psicopedagógico que va a ordenar los contenidos como respuesta o salida para pensar los ciudadanos del Siglo XXI. Si bien, la idea de ciudadano aún queda ligada a la identidad nacional o preservar lo nacional, el rasgo psicopedagógico va ordena los objetivos educativos a alcanzar, dando lugar a una trama curricular regulada desde las características del desarrollo evolutivo del niño. La organización de la trama curricular se da a partir del conocimiento sobre el sujeto que otorga la psicología como teoría general de la conducta. Los interrogantes que figuran allí se construyeron conforme al cuerpo que debía ser normalizado, y por ello en la relación pedagógica se instala el alumno y sus características bio-psico-sociales como centro del proceso. Esta forma de pensar la gestión pedagógica incluye todos los elementos de la realidad (lo biológico, lo psicológico y el

entorno), y da cuenta de un modo de entender el sujeto. Se supone que el sujeto posee un carácter biológico, uno psicológico y uno que forma parte del entorno: cada uno representa un porcentaje del aprendizaje escolar. Al respecto Bordoli dice:

Los objetos de conocimientos consignados como contenidos para enseñar característicos de los diseños anteriores se reformularon sobre la base de las características de los sujetos aprendientes. Del qué enseñar (recortando el cuerpo de las disciplinas) se pasó a las características de quiénes aprenden (proporcionadas por la psicología) a la hora de planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (2013, p, 185).

Esta relación con las características del alumno, ordena la dinámica de la transformación educativa de la Ley 24.195. En un documento elaborado para la Capacitación Docente en el marco de la nueva ley se enuncia que los elementos claves de la transformación fueron: “saber (capacidades intelectuales, contenidos conceptuales), saber hacer (competencias, capacidades prácticas, contenidos procedimentales), valorar (capacidades sociales, contenidos actitudinales)” (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 1995, p. 57). Las características del sujeto, aquellas cuantificables, observables, conforman el eje del aprendizaje y reconfiguran las tecnologías sobre el cuerpo. Entre los objetivos de la Ley se establece:

el desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado como forma de prevención de las enfermedades y de las dependencias psicofísicas. (...) II) El fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas (Ley. 24.195, Art. 5).

Las prácticas son medios para alcanzar esos objetivos, no son saberes a transmitir sino conductas de aprendizajes ordenadas por las características evolutivas que establece la psicología y los discursos psicomotrices. Estos sentidos que aparecen en el currículum no es propio del currículum, sino que es lo que fue conformando el campo de la Educación Física del período y diversos estudios lo demuestran (Villa 2009, Rocha 2009, Emiliozzi, 2014). Se conforma una pedagogía que se comienza a gestar en el anterior período, que responde a la pregunta sobre el niño y su participación en el proceso de aprendizaje; otras relaciones subjetivas para pensar en una democracia. El problema es que la respuesta a esta forma de gestionar parte de la sustancia que identifica la evolución, una linealidad en el tiempo, una conducta. Cada etapa del desarrollo del niño es un paso que consiste en una verdad obsoleta, y las materias se transforman en objetivos de aprendizajes ordenados como contenidos.

Tercer momento

El tercer momento se inicia luego de la crisis del año 2001 con la administración Néstor Kirchner, se caracteriza por una impugnación muy fuerte de la reforma neoliberal llevada adelante por la anterior administración y por una propuesta que puso el acento en la inclusión en el nivel secundario y superior (Cf. Tiramonti, 2018).

En el 2006 se dicta una nueva Ley de Educación Nacional que reemplaza la Ley Federal dictada en 1993 y se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. El sentido ya no implica la administración racional, sino que se impulsa desde la formación ciudadana en un sentido diverso y cambiante (Cf. Deleuze, 2014). El asunto de gobierno cede su ejercicio de modo centralizado para formar una cobertura compuesta de fragmentos. “Ya no se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno, justamente, se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales” (Grinberg, 2011, p. 6). El discurso de la inclusión tiene sus efectos y ciertos enredos en la tarea educativa: las discusiones emanan una polaridad entre lo directivo y autoritario por un lado, lo constructivo y flexible por el otro.

Los canales que desde aquí se abren dan curso al tratamiento de políticas de gestión curricular que ya no versan desde una gestión pedagógica para el control externo de la conducta, sino que “asumen la forma de la elaboración de ciertas técnicas para conducir la relación con uno mismo; exigen, por ejemplo, que uno se conozca epistemológicamente (conócete a ti mismo) (...) o de otras maneras (preocupate por ti mismo) (Rouse, 2003, p. 226). Gestionar, entonces, ya no es delimitar un conocimiento y decirles a los otros qué y

cómo hacer, sino es dejar en manos del alumno el modo de implementar y llevar adelante su propio proceso de aprendizaje.

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización; ya no del estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros (...) Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad. (...) A estas nuevas dinámicas del gobierno, las denominamos sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2006, p. 70).

En el caso de la trama curricular de Educación Física todo comienza a referir a la búsqueda del propio cuerpo, del propio aprendizaje, su autoevaluación. La ciudadanía ya no está pensada en la búsqueda de la identidad nacional sino en un sujeto de derecho, en la búsqueda de la propia identidad que se transforma en contenido y objetivo. En el área de Educación Física, como ya se ha presentado en trabajos anteriores (Emiliozzi, 2011, 2014), el discurso de la corporeidad sostenido en ciertos aportes de la fenomenología de la percepción fue una respuesta y fundamento para pensar “el modo de ser propio de cada sujeto” (DGCyE, 2006, p. 132), conformándose en eje organizador de contenidos. Se señala que la enseñanza de conceptos ya no es importante ya que lo central es aprender a buscar información, resolver problemas, pensar críticamente. El eje, ahora, involucra a la autoreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo, actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia y formación (Grinberg y Levy, 2009, p. 111). De esta manera, “las situaciones didácticas que se diseñan (...) deberán habilitar espacios para que los jóvenes asuman la iniciativa de generar propuestas vinculadas a las prácticas” (DGCyE, 2010, p. 12). Y, a su vez, las estrategias educativas deben propiciar que los alumnos pongan en juego sus diferentes competencias - cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales- en la resolución de problemas motores y en el desarrollo de su autonomía en lo que respecta a su propia constitución corporal (p.19). El Diseño Curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo” (DGCyE, 2006, p. 136), lo que pretende llevar a cabo a través de prácticas que funcionan como medio para alcanzar esa búsqueda del quien soy. En otras palabras, los juegos, el deporte, la gimnasia son el medio para alcanzar ese gran objetivo educativo que hace a la inclusión: la búsqueda del propio cuerpo en tanto sujeto de derecho.

Cuarto momento

Este momento lo ubicamos con la asunción del presidente Mauricio Macri en diciembre del año 2015. Si bien es un período que no tiene una reforma de la Ley de Educación Nacional, es un momento de gran producción de marcos generales. Esta producción es consecuencia del debate con los aprendizajes. El Ministerio de Educación puso en discusión no sólo si estos se cumplían o no, sino también si esos aprendizajes eran los que debían ser parte de la escuela en el marco de los cambios efecto de la globalización. Este debate llevó a una serie de asistencias técnicas orientadas a una mejora del aprendizaje, encuestas territoriales ancladas en la recolección de aspectos subjetivos del contexto, y a la puesta en práctica de pruebas de evaluación, las cuales constituyeron un eje fundamental que orientó la toma de decisiones para la revisión y actualización de la política curricular. Los resultados del modelo evaluativo Aprender fueron tomados para orientar los nuevos documentos curriculares. Entre los datos enunciados, se establece que una alta proporción de estudiantes de 5º/6º año de secundaria que logran terminar el nivel escolar “no cuentan con los saberes fundamentales para desarrollar su proyecto de vida con autonomía” (Ministerio de Educación [ME], 2018, p. 4-5); por ello, se buscó construir nuevos formatos y reglas de organización curricular cuyos objetivos estuvieran centrados en identificar aprendizajes que permitieran a los alumnos “alcanzar los saberes significativos y las capacidades fundamentales para su proyecto de vida” (ME, 2018, p. 5). Se fue conformando una política bajo una perspectiva educativa centrada en el alumno, en el desarrollo de competencias para la autonomía y el empoderamiento del ciudadano, ya que la idea de ciudadano no estuvo centrada en la idea de un sujeto de derecho para pensar su diferencia y la inclusión sino como

ciudadano productivo (Cf. Emiliozzi, 2022). La inclusión se puso en el desarrollo de capacidades para la igualdad, ahora bien, la adquisición de capacidades van a quedar alojadas en cuestiones internas del individuo. Lo se refuerza y se ajusta son las condiciones del aprendizaje, todos los mecanismos y técnicas al servicio del aprendizaje del individuo donde las neurociencias son el fundamento y se conforman en teorías del aprendizaje (Terigi, 2016, Rocha y Adorni, 2021). La mejora de los aprendizajes son una prioridad, pero el fundamento en las neurociencias lleva a que el éxito de las trayectorias educativas se encuentra marcadas por la capacidad de inventiva que tiene el alumno, ya que el saber se da por incluido por parte de quien se encuentra en la posición de aprendizaje. En otras palabras, en la misma operación instrumental, el currículo pone el acento en la autonomía como competencia, al punto tal de suponer que aquel saber que debe aplicarse en diversas situaciones ya lo tiene incorporado; por ello enuncia: “la capacidad de autorregulación y autocontrol requiere de una conciencia sensitiva, logro muy valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite experimentar una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen” (Dirección General de Escuelas de Mendoza [DGEM], 2015, p. 106). O expresa:

Dentro del proceso de construcción de la autonomía, los niños van desarrollando competencias a través de la adquisición de habilidades y capacidades. (...) Para que esto suceda, es necesario que la afectividad, la emoción y la motivación (...), son desencadenantes del interés, la persistencia y la búsqueda para sortear obstáculos (Ministerio de Educación de Tucumán [MET], 2016, p. 62).

Se supone que el contenido es una competencia a alcanzar o una capacidad interna y no un saber cultural, por ello la evaluación registra la capacidad aplicada en la acción. Aquí, la tensión no está estructurada en aquella imagen del alumno normalizado que debía alcanzar un deber ser y la producción individual de la actualidad, sino que hoy el debate es con la contradicción que se presenta en el modo de pensar el cuerpo y cómo se construye. Hay un interior que finalmente fundamenta el aprendizaje, ordena el dispositivo pedagógico y crea objetivos.

Debates para seguir pensando

El recorrido por los cuatros momentos nos permite identificar los objetivos del currículum en relación con la democracia. Un primer momento, ligado al acceso y a otras formas de pensar el acto pedagógico, que sienta las condiciones de posibilidad para que se conforme un discurso de gestión pedagógica centrado en el alumno que atravesó todos los años posteriores. Un segundo momento, que potencia este acto pedagógico hasta en cuestiones administrativas de las instituciones, implementando no sólo la descentralización, sino la organización de contenidos en relación a criterios psicopedagógicos que plasma una trama curricular basada en el discurso sobre las nuevas pedagogías enunciadas en el periodo anterior. Un tercer momento, que potencia esa gestión pedagógica, pero en el sentido de una educación en términos de democracia que atienda a la diferencia y la inclusión. Y finalmente un cuarto momento, que si bien busca hacer un desplazamiento del respecto de la diferencia en tanto sujeto de derecho a la idea de pensar un ciudadano productivo para la igualdad, potencia ese acto pedagógico iniciado en años anteriores hasta el punto tal de negar la enseñanza y colocar al docente en un renovación de su rol librada al azar; sobre todo por los fundamentos neurocientíficos que explican el aprendizaje. Ser el autor de su destino, ser lo que uno quiera ser y dotar al yo de una identidad constituye el eje de una nueva programática política, de un proyecto: la gestión de sí. Y allí, está el problema.

Como se pone en evidencia, la autonomía, la autoevaluación, y la producción de subjetividad se pone en escena y se van fundamentando desde diferentes discursos: la psicología evolutiva, la fenomenología de la percepción que propone la corporeidad, y las neurociencias. El problema que queda al descubierto es ¿qué sucede cuando el objetivo educativo está por encima de la enseñanza?, ¿qué sucede cuando los contenidos son objetivos de aprendizajes? La individualización se intensifica al punto tal que es la vivencia del propio cuerpo quien se pone en ejercicio. Se exige acción, actividad, reacciones, percepciones, respuestas inmediatas desde el sentir emotivo, siendo que desde allí se auto adquiere conocimiento. Se supone que el cuerpo tiene una esencia que se debe desarrollar. Desarrollo que se debe acompañar, o mejor dicho

gestionar desde un ambiente facilitador. Ahora bien, lo que aquí pondremos en debate es que la educación ha fundamentado la gestión pedagógica negando la cultura y el lenguaje constitutivo del sujeto porque esa relación la supone como fundante de sí y no como efecto de la cultura, el lenguaje, las prácticas. Se reconoce fácilmente que la educación coloca al alumno en el eje de sus ocupaciones. En principio, puede parecer algo loable hacerse cargo de ellos, tenerlos en cuenta. Pero el contrabando es otro:

Dejamos de lado la función estructural de la tradición para que el niño descubra e invente el mundo por sí mismo, ergo, para hacer “como si” el mundo empezara de nuevo con cada generación. Por rechazo al dogmatismo unidireccional que establece la dirección de la infancia por parte de los adultos, descartamos incluso la posibilidad de una educación como establecimiento de una relación crítica entre generaciones (Rodríguez Giménez, 2014, p. 130).

Suponer que el alumno puede inventarse y crearse para sí el mundo, es tal vez la posición que se asume hoy. Comenzar la educación por la atención en las esencias, sentidos, percepciones no es más que negar el cuerpo y su condición política. Ahora bien, el tratamiento con el mundo -ya sea desde su cuidado o su transformación- se nos aparece en la cultura y de manera material, en términos de saberes que lo producen, que lo organizan y lo hacen funcionar. Las prácticas que se proponen en nuestro sistema educativo parecieran olvidarse de este asunto y centrarse en los modos en que los alumnos consiguen aprender. En efecto, los maestros se encuentran ocupados en dominar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y no en saberes específicos. La educación debe distanciarse de toda psicologización en su acto para pensar en términos de conocimientos significativos históricos. Más aún, esta negación con la cultura hace que la política curricular sea organizada en función de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (Ministerio de Educación [ME], 2011), de abordajes por áreas o en función de proyectos; pero nunca aparece una organización desde saberes culturales como punto de inicio para pensar el acto democratizador desde la apertura hacia el saber.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2006). Fragmentos del discurso pedagógico. En P. Scharagrodsky y A. Aisenstein (2006), *Tras las huellas de la Educación Física escolar* (pp. 19-73). Buenos Aires: Prometeo.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e intelectual*. Madrid: Morata.
- 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.
- Deleuze, G. (2014). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (1995). *Módulo 0*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 1º año ESB, La Plata. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 4º año, La Plata. Recuperado de <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20%284%29.pdf>
- Dirección General de Escuelas de Mendoza ([DGEM] (2015). *Diseño Curricular provincial. Bachiller en Educación Física. Educación Secundaria Orientada*. Mendoza. Recuperado de <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-SECUNDARIO-BACHILLER-EN-EDUCACION-FISICA.pdf>
- Emiliozzi, M. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Emiliozzi, M. V. (2022). Sujeto, enseñanza y educación: sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019). *Praxis Educativa*, 26(3), 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260309>
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Grinberg, S. (2006). "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ley de Educación Nacional, N°23.145, 1993.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

- Ministerio de Educación [ME] (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Educación inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria. Argentina: Presidencia de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>
- Ministerio de Educación [ME]. (2018). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005895.pdf>
- Ministerio de Educación de Tucumán [MET] (2015). *Diseño curricular Educación Física*. Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Campo de la formación general. Tucumán: Dirección de Educación Secundaria. Recuperado de https://ciidept.edu.ar/Rimet/archivos/disenio_y_desarrollo_curricular/04-educacionfisica_76pags_FINAL.pdf
- Ministerio de Educación y Justicia [MEyJ] (1984). *Política educacional en marcha: período 10 de diciembre 1983/84*. Buenos Aires.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Rocha, L. (2009). Psicomotricidad y educación física. En R. Crisorio y M. Giles, *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Rocha, L. y Adorni, M. (2021). Neurociencias y educación en la escuela: del capital mental y la educación emocional a la enseñanza. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570272348068>
- Rodríguez Giménez, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, 5, 128-143. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20rodriguez%20gimenez.pdf>
- Rouse, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-250). Buenos Aires: Amorroutur.
- Tiramonti, G. (comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2018). 30 años de educación en democracia. *Propuesta educativa*, 50, 9-23. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852018000200003&lng=es&tlng=es
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En C. Altamirano (comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>
- Villa, E. (2009). Breve historia de la educación física infantil en argentina. En R. Crisorio y M. Giles, *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, docencia y tecnología*, 48, 75-112. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es&tlng=es

Notas

- 1 Carlos Saúl Menen Asumió en el año 1989, estuvo 10 años como presidente. El primer período se considera hasta mediados del año 1993.