

Currículum y conocimiento en la escuela media argentina

Inés Dussel *

Debatir acerca de un currículum que recupere las buenas tradiciones del humanismo pero incorpore una visión más democrática de los saberes y sus prácticas, hará posible articular rigurosidad y experimentación.

¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum? Durante las últimas décadas, este campo fue ocupado casi exclusivamente por expertos y especialistas en didáctica que manifestaron que había que ponerse de acuerdo en una definición.

Se podría decir que se estructuraron dos grandes corrientes. Para algunos, se trata de los conocimientos “instruccionales” que propone la escuela, del plan o programa de estudios, es decir, del texto escrito que organiza la enseñanza. Para otros, hay que incluir en la idea de currículum las políticas de conocimiento que estructuran el día a día, y pensarlo como el conjunto de prácticas, instruccionales o no, que configuran a la escuela. Esta segunda acepción plantea que la escuela enseña muchas cosas, no sólo las que figuran en el diseño curricular, y que esas muchas cosas deben ser investigadas y analizadas para pensar en lo que efectivamente enseñan los docentes y aprenden los chicos y chicas. Para los primeros, esta segunda definición es demasiado amplia, y señalan que un concepto que busca designar todo, termina no designando nada; mientras que los segundos creen que quedarse sólo en el texto escrito provee una visión empobrecida sobre lo que la escuela hace.

Quizás lo más importante es salirse del lenguaje técnico y pensar al currículum como parte de un debate más amplio, que, aunque tiene una concreción técnica específica, debe ser asumido por el conjunto de la sociedad. Consideraremos que el currículum es un *documento público* que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992; Puiggrós, 1990). La educación, decía Foucault, es una “ritualización del habla, [una] cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan [...], una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (Foucault, 1973, 38). Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. Lo hace por medio del currículum —el prescripto y el vivido en las escuelas—, que implica una selección de la cultura que establece ciertas

prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum, y la escuela en general, establece una *autoridad cultural* que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

En segundo lugar, el currículum realiza esta síntesis traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. El currículum no se define aisladamente, en el marco de investigaciones psicológicas sobre cómo aprenden los sujetos. La *traducción pedagógica* que se realiza de estas dinámicas y mandatos no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacaron Tyack y Cuban (1995), las reformas educativas son productos híbridos en los que se mezclan y yuxtaponen elementos diversos. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, como sugería la teoría funcionalista y la reproductivista en los años 60 y 70, sino más bien un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular. En esta mediación, juegan un papel muy importante los actores educativos y las tradiciones y pedagogías legitimadas.

Por último, cuando se habla de currículum, se vuelve evidente que no se trata solamente del diseño curricular, sino de los distintos niveles de especificación o concreción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje desde los niveles de prescripción oficiales hasta el aula. Nos parece importante, sin embargo, detenernos en el nivel de la prescripción curricular, ya que, como lo señala el investigador Ivor Goodson, es “[...] el testimonio público y visible de las racionalidades y retóricas legitimadoras de la escuela [...] Nos provee de un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno; es también una de las mejores guías oficiales para la estructura institucionalizada de la escuela” (Goodson, 1995). Ni prescripción omnipotente ni letra muerta, el diseño curricular es un buen mapa o guía que orienta las acciones educativas. Stephen Ball ofrece una interesante metáfora para las políticas educativas que puede parafrasearse: el currículum establece las reglas del juego, su contenido, su lugar y su ubicación (Ball, 1994), aunque el desarrollo del juego dependerá también de lo que hagan los jugadores y del azar.

Esta referencia al carácter público, la “hibridación” y la traducción pedagógica que involucra el currículum nos parece importante para considerar cómo los diseños curriculares rocesan y se hacen cargo de las nuevas demandas sociales. Puede tomarse como ejemplo la demanda de formar nuevos perfiles laborales –trabajadores flexibles– e identitarios –multiculturalismo, tolerancia–: no es posible, ni tampoco deseable, esperar un ajuste o acomodación perfecta entre lo que requieren sectores de la

sociedad y lo que la escuela ofrece como propuesta cultural y formativa. La mediación pedagógica de estas demandas, que para algunos es la fuente del conservadurismo y la inercia de los sistemas educativos, puede ser vista también como una oportunidad de procesar los cambios atendiendo a tiempos y requerimientos diferentes, y sobre todo de considerar otros puntos de vista y perspectivas que provienen del carácter público del currículum, así como de incluir los intereses y demandas de sujetos que en otros ámbitos sociales tienen menos capacidad de articular sus voces. En este sentido, el debate público sobre el currículum puede enriquecer la vida democrática de nuestras sociedades y asegurar transiciones al cambio que acomoden mejor las expectativas y tradiciones culturales de diferentes grupos.

Tradiciones

Nos gustaría en las páginas siguientes analizar con más detenimiento las tradiciones curriculares de la escuela secundaria argentina. Actualmente, está en discusión la persistencia del Polimodal y el retorno a la vieja secundaria. Revisitar la forma en que se construyó esa vieja secundaria nos parece necesario, para darle más profundidad y sustento a los argumentos. ¿A qué modelo se quiere volver? ¿Era aquél tan deseable como se postula? Una re-lectura del surgimiento del currículum de la escuela media, y de los primeros intentos por reformarlo, puede presentar otros argumentos, menos optimistas sobre sus cualidades democráticas.¹ También puede alertarnos sobre la necesidad de considerar definiciones más amplias, y más políticas, sobre el currículum, que no dejen de preguntarse por su articulación con la sociedad, con los sectores sociales y con las jerarquías culturales que construye.

Hay que destacar que las escuelas secundarias modernas surgen en la Argentina sobre la tradición de los Colegios Jesuitas, y oponiéndose a ellos. Mitre promulga en 1863 un decreto creando el Colegio Nacional de Buenos Aires, que fue seguido pronto por seis establecimientos más en capitales provinciales. El primer currículum del Colegio Nacional de Buenos Aires se basó en una propuesta escrita por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848 (Caruso y Dussel, 1997). Presentado en 1865, este currículum combinaba las materias literarias –basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín– y las disciplinas científicas, como historia natural, matemática y química. Jacques estaba en contra de la diferenciación entre los estudios literarios y científicos, y pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera al conocimiento científico. A pesar de su inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas en el currículum, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y a su capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques, 1865, 11).

Pero la propuesta de Jacques tuvo corta vida, como su creador, que murió al poco tiempo de finalizar de escribirla. Desde 1863 a 1916, hubo 17 planes de estudio diferentes (es decir, un cambio de plan

cada tres años). Estos cambios incluyeron y excluyeron materias como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola. Sin embargo, en el largo plazo, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las “prácticas” (trabajo, gimnasia, música) permaneció sorprendentemente estable: el primer grupo, el literario, representó más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 1997). El eje de las materias literarias, humanísticas y de las lenguas extranjeras siguió siendo el vertebrador del Colegio Nacional. Se configuró así un currículum humanista, sobre una base enciclopedista, al que se consideró como la síntesis más democrática de la cultura.

Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una forma de promover identidades individuales, ya que estaba explícito el trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del sujeto (varón, en todos los casos). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1988). Por ejemplo, hubo a principios del siglo XX una discusión interesante acerca de los estudiantes de los colegios nacionales, si debían o no ser obligados a escribir poesía, el género más venerado porque –se creía– implicaba el trabajo sobre el espíritu para conectarse con lo excelso, lo sublime, esto es, la experiencia estética reservada para pocos. Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también Inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (Dussel, 1997, 41 y ss.).

Hubo, sin embargo, propuestas alternativas a este currículum humanista, que es conveniente revisar porque nos permiten informarnos mejor sobre los consensos existentes, y también sobre los límites del disenso. Nos detendremos en tres grandes intentos de reforma de la escuela media que tuvieron lugar en los 60 años posteriores a la creación de los colegios nacionales (Dussel, 1997).

Los intentos de reforma

La primera propuesta, realizada en 1900, fue encabezada por el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco (1864-1920), y no llegó a implementarse. Magnasco propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes, y crear en su reemplazo “institutos de enseñanza práctica”, industriales y agrícolas. Magnasco argumentó que el sistema argentino estaba lamentablemente influenciado por los franceses, a quienes describió como inclinados hacia el “exotismo lírico, el clasicismo antiguo, la civilización decadente, la cultura ociosa” (Magnasco, 1900, 113). Propuso, en cambio, mirar los ejemplos norteamericano y alemán, que le parecían más útiles para las “primordiales condiciones de vida” (esto es, no civilizadas todavía) de la Argentina. Magnasco adhirió a un positivismo autoritario, y consideraba que la Argentina estaba todavía lejos de las naciones occidentales en la escala evolutiva mundial. Lo interesante es que, pese a todas sus críticas al currículum humanista, Magnasco propuso para los 6 colegios nacionales que quedarían en pie un plan de estudios estrictamente literario, con sólo

el 10% de los cursos dedicados a materias prácticas y 25% a disciplinas científicas. La estructura interna de las disciplinas seguía la misma estructura que la existente: la historia se mantenía en la organización cronológica clásica, la literatura igual; la modificación venía más por el agregado de materias nuevas –Trabajo industrial y agrícola, Dibujo, Psicología, Inglés– que por una rediscusión de la clasificación y organización de los saberes. Su reforma fue derrotada en el Parlamento, donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. La mayoría de las intervenciones ensalzaron a los colegios y la movilidad social ascendente que habían permitido, y atacaron la reforma propuesta sobre la base de que cerraba el acceso a la universidad y a la formación humanista.

La segunda reforma, que tuvo lugar en 1915, fue también encabezada por el ministro de Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, aunque hay muchas razones para creer que su autoría corresponde a un famoso educador de esa época, egresado de la Escuela Normal de Paraná, Víctor Mercante (1870-1934).

La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad”, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo –o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber–, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degeneración”² que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911).

La propuesta también incluía otros aspectos. Por ejemplo, Mercante planteó incorporar materias optativas para romper con la tradición enciclopedista del currículum humanista que sumaba entre 11 y 14 disciplinas por año. Su énfasis en la pubertad y en la adolescencia era algo novedoso para la época (Lesko, 1999). Mercante pensaba que todos los grupos debían tener la misma educación, e ir a la misma escuela intermedia, sin importar su trayectoria posterior: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos” (Mercante, 1918, 23). Es de destacar que imaginó a las escuelas intermedias funcionando junto con las escuelas secundarias (colegio nacional o escuela industrial), con lo cual no segregaba espacialmente –o al menos no lo hacía desde el diseño– a los

sectores sociales más desfavorecidos de las opciones educativas más prestigiosas. Entre las direcciones técnicas, incluyó la telefonía y la electricidad, tecnologías muy nuevas en la Argentina en aquel momento (la primera usina eléctrica en Buenos Aires data de 1907, y los primeros teléfonos se instalaron en 1910).

El mismo año en que se promulgó la reforma Saavedra Lamas, se produjo la primera elección con la nueva Ley Sáenz Peña de sufragio universal y obligatorio, que llevó al yrigoyenismo al poder. En 1917, el nuevo gobierno terminó con la reforma con argumentos similares a los que fueron usados contra Magnasco. La idea de una escuela intermedia que detendría la expansión de los colegios nacionales no conjugaba bien con la propuesta educativa del radicalismo, que defendía la tradición humanista. En estas pugnas, lo “técnico” y lo “vocacional” se volvieron equivalentes a formación “estrecha” y “limitada”, y por lo tanto fueron acusadas de propuestas antidemocráticas y antipopulares. La propuesta de que la escuela media debía repensarse y rediseñarse considerando la psicología de sus estudiantes no volvió a adquirir relevancia hasta los años 60, en que otras corrientes psicológicas (sobre todo el psicoanálisis, pero también la psicología de Piaget) se volvieron importantes para definir la educación.

El individuo como centro

La tercera propuesta de reforma sobre la que nos detendremos es el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria elaborada por Ernesto Nelson, escrita en 1915 y nunca implementada. Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación argentina: nunca obtuvo un título docente ni universitario, y conoció los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y un propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia –donde Dewey enseñaba– en los primeros años de la década del siglo XX. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el Young Men’s Christian Association (YMCA/Asociación Cristiana de Jóvenes), el Rotary Club, y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas, a las que él veía como más democráticas que el elitismo europeísta.

Su plan de reforma rompía en varios puntos con el currículum humanista. En primer lugar, planteó que el individuo era el centro de la educación, cuyo objetivo era formar “hombres intelectual y moralmente emancipados” (Nelson, 1915, 16). Decía Nelson: “Aprender la verdad ajena no mueve la curiosidad y el interés” (Nelson, 1915). Pensaba que las escuelas secundarias no debían imitar a los estudios superiores, sino que más bien debían considerarse continuación de las escuelas primarias. Planteó que las escuelas secundarias podrían salvarse si dejaban de evaluarse en relación a la educación superior, y en cambio asumían un tipo de cultura propia, producto del encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes. Había allí una ampliación a la voz adolescente más democrática y abierta que la que propuso Mercante. En ese y otros aspectos (por ejemplo, las materias optativas y el sistema de créditos), Nelson buscó copiar el modelo de la High School norteamericana. Propuso un plan con una organización departamental de las asignaturas, y estableció un diseño que planteaba hasta 15 opciones posibles para los estudiantes dentro de un mismo año. Sin embargo, el espacio que le otorgó

al trabajo manual era mínimo –sólo un curso–, y consistía únicamente en actividades repetitivas y simples. También hay que señalar que, al igual que la propuesta de Magnasco, los programas de las materias escolares del Plan de Nelson seguían el orden y secuencia de los contenidos de las disciplinas tal y como se las conocía hasta ese momento (por ejemplo, la literatura era fundamentalmente historia literaria, manteniendo el canon establecido y los géneros clásicos, sin inclusión de nuevos géneros o autores).

Nelson, tanto en el Plan de Reformas como en su trabajo como director de la escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, introdujo algunos aspectos de la cultura contemporánea, que son destacables en un escenario que los excluía sistemáticamente. En la escuela que dirigía, organizó un equipo de fútbol para desarrollar la educación física y el sentimiento cooperativo entre los adolescentes, así como un periódico escolar y viajes de estudios (otra innovación que tardó tiempo en incorporarse masivamente). Escribió libros de texto que estimulaban a los estudiantes a hacer investigaciones sobre el uso de los fondos públicos y el destino de los impuestos, donde abogaba por el derecho de las mujeres a votar, y donde ponía en discusión las fobias anti-inmigrantes. De forma similar a su admirado John Dewey, decía que la escuela “no sólo equipa al niño para la vida, sino que ensancha el espacio de la vida misma” (Nelson, 1915, 149). Su Plan, sin embargo, nunca llegó a implementarse, y permaneció como una referencia para los educadores del movimiento de la Escuela Nueva que desarrollaron prácticas alternativas en escuelas aisladas.

Estos tres intentos de reforma fueron muy diferentes entre sí. Mientras que la propuesta de Magnasco tenía un discurso social conservador y autoritario como fundamento, la de Mercante se basó en una legitimación científica y psicológica, y fue parte de un impulso modernizador, ligado a las innovaciones técnicas y sociales del período, aunque también de corte autoritario. La tercera propuesta estuvo inspirada por la pedagogía de Dewey, con una psicología orientada por cuestiones filosófico-políticas: la emancipación, la democracia, la libertad del individuo. Las tres trajeron al debate temas como la ciencia, el progreso, la democracia, el trabajo, la relación con el mundo, y también la relación con el pasado hispánico, al que las tres propuestas coincidieron en rechazar; criticaron al currículum humanista pero ninguna fue totalmente exitosa en desarmar sus jerarquías ni en cambiar el orden y la secuencia de los conocimientos que aquél organizó, no sólo porque no triunfaron, sino también porque ellas mismas, en las asignaturas que incluyeron, lo replicaron, al menos parcialmente.

El currículum humanista que se consolidó frente a estos embates de reforma se afirmó como la expectativa más deseable y democrática para los ciudadanos argentinos. Sin embargo, reiteramos, creemos que revisar estas tradiciones fundantes ayuda a pensar más detenidamente en qué tipo de autoridad cultural se construyó por esta selección de conocimientos y disposiciones. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas, son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían, y esto seguramente tuvo muchos efectos en la cultura política más

general que se afirmó a lo largo del siglo XX. También debe leerse en esta clave la oposición frontal que enfrentará el primer peronismo, que buscó introducir el trabajo como contenido relevante, y promovió una jerarquía cultural donde “las manos valen más que la cabeza”, como decían espantados los estudiantes de ingeniería de la UBA en 1945 (Dussel y Pineau, 1996).

Hoy, cuando surgen clamores por volver a la “vieja y gloriosa secundaria”, sería bueno recordar que las políticas de conocimiento que promovió el currículum humanista tradicional se establecieron sobre la base de muchas exclusiones, y que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas. Todavía tenemos pendiente pensar en un currículum que apueste a una articulación más democrática de los saberes, que incluya las mejores tradiciones del humanismo sin sumarse a su elitismo, que permita introducirse en las disciplinas rigurosamente sin por eso negar la posibilidad del ensayo y la experimentación, y que contribuya a que tanto docentes como alumnos puedan formular sus propias preguntas, apropiándose de los recursos que da la cultura para responderlas mejor, para sumarse una voz propia a la conversación que tiene la sociedad humana. Una conversación que no siempre es armoniosa, que se construye a los saltos, con silencios y con palabras, pero que sería deseable que nos incluya a todos, con lo propio y original que cada uno pueda y quiera ofrecer.

Notas

- ¹ La democracia es ella misma un significante debatible. La definición de democracia de William Connolly (1995), que postula que es tanto una forma de gobierno como un medio cultural que desnaturaliza las identidades y las convenciones establecidas, parece adecuada, pero no está exenta de problemas. Siguiendo a Connolly, la democracia debería pensarse como espacios, energías y alianzas que interrumpen configuraciones fijas, pero aun esa definición, dice Connolly, “puede no ser suficiente” (Connolly, 1995, 161). Siempre escapándose a la fijación, la democracia debería ser pensada más como un impulso que critica al poder que como un conjunto de valores definido de una vez y para siempre.
- ² La “teoría de la degeneración de la raza” tuvo amplia difusión a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y estuvo en la base de una especie de pánico moral que cundió entre los intelectuales y políticos europeos.

Bibliografía:

- Ball, S., *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1994.
- Caruso, M. y Dussel I. , “Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Año 1, No. 1, Rosario, Argentina, 1997, p.p. 37-57.
- Connolly, W., *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis & London, The University of Minnesota Press, 1995.
- De Alba, A., *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F., CESU-UNAM, 1992.
- Donald, J., *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres, Verso, 1992.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Ed. du Seuil, 2002.

- Durkheim, E., *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1984.
- Dussel, I., *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso, 1997.
- Dussel, I. y Pineau, P., «De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo», en Puiggrós, A. (comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina. Tomo VI*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1995, p. p. 107-173.
- Foucault, M., *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1973.
- Goodson, I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1995.
- Hunter, I., *Culture and Government: the Emergence of Literary Education*. Hampshire & London, The MacMillan Press, 1988.
- Jacques, A., “Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria”. Buenos Aires, 1865.
- Kliebard, H., *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York & London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Lesko, N., *Act Your Age. A Cultural Construction of Adolescence*. New York, Teachers’ College Press, 1999.
- Magnasco, O., “Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria”, en Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 2 volúmenes, 1900.
- Mercante, V., *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires, Manuel Gleizer, 1918.
- Nelson, E., *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Mentrúy, 1915.
- Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, A., *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1996.
- Reese, W., *The Origins of the American High School*. New Haven & London, Yale University Press, 1995.
- Saavedra Lamas, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser. 2 volúmenes, 1916.
- Tyack, D. y L. Cuban, *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London, Harvard University Press, 1995.