

SER MAESTRO EN LA DÉCADA DE 1960: ENTRE VOCACIÓN Y CERTEZA METODICA

ALLORI, ADRIANA ROSA

CASTILLO, SILVIA LIBIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS – SEDE GENERAL PICO

adrianaallori@ciudad.com.ar

castillosilvia@ciudad.com.ar

Presentación

Historiar la tarea del maestro aproximadamente en el período 1955-1966 implica analizar una década que ha quedado inscripta en la historia como uno de los períodos de renovación política y de modernización de pautas de vida más importante en el siglo XX. El clima político de la época cruzaría el campo de la docencia.

Considerando, en palabras de Olga Garcés y Alberto Martínez Boom (1997), que la historia de la educación ha ensanchado su capacidad interdisciplinaria extendiéndose a la pedagogía, a la educación y a la didáctica para encontrar problemas que forman parte de las investigaciones del historiador de la educación, a propósito en este trabajo presentamos testimonios de maestros pampeanos que ejercieron durante la década de 1960¹. Nos interesa tomar conocimiento de sus prácticas e intentar comprender sus lógicas. Ellos son las fuentes históricas a las que acudimos, las que junto con el marco bibliográfico analizado nos posibilitan diseñar el escenario educativo de la época en estudio. Tengamos en cuenta, según Emilio Tenti (1988), que el maestro es una combinación histórica de variables de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada época histórica dosifica de un modo diferente estos componentes. Al respecto, dos interrogantes sitúan este trabajo ¿Cuál es el paradigma pedagógico en la

¹Torcuato Di Tella, en su libro *Historia argentina desde 1830 hasta nuestros días* expresa: “La década en realidad comenzó un poco antes de 1960, hacia 1957-1958, cuando se normalizaba la Universidad (...), con esfuerzo se arrastró unos años más, pero ya hacia 1971 o 1972 estaba muerta, ante el avance de la guerrilla y la represión militar” (1993: 290).

década de 1960? y ¿En cuál o en cuáles de las variables antedichas está puesto el acento?

Los seis maestros entrevistados son maestros normales nacionales, algunos de ellos concursados por antecedentes y oposición. En todos los casos, en los inicios de su carrera, comprendido entre 1958 y 1963, comenzaron ejerciendo en localidades pequeñas de la provincia de La Pampa - urbanas algunos, rurales otros - para culminar titularizando y desarrollando su tarea en la ciudad de General Pico. Pasaremos a referirnos a ellos como M1, M2, M4, M5 y M6, femeninas y M3, masculino.

Consideramos, entonces, sus testimonios como una vía de entrada al estudio de los procesos históricos de la educación. Es nuestra intención transformar la historia oral en una fuente oportuna y en una metodología coherente para el análisis pretendido. La propia memoria individual y colectiva de quienes fueron protagonistas de la docencia pampeana hace posible la recuperación de la historia de la educación de la región.

Con referencia a rasgos contextuales

Es conocido que durante la década abordada en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural, tecnológica y educativa se producen hechos que serán determinantes para el futuro de la humanidad.

Desde la visión del gobierno frondicista desarrollista, con su política radical intransigente, se planteó un plan organizativo y estructural de ordenamiento en cuyo marco el fin de la educación fue formar recursos humanos para el desarrollo. La Pampa no escapó a la realidad del país. Fue el Doctor Ismael Amit quien la protagonizó con una llamativa adhesión al mandato frondicista.² En un discurso emitido en el Sesquicentenario de la Revolución de Mayo, en Santa Rosa (1960), expresó: "Cuando éste sea un país rico, económicamente poderoso, recién podremos tener seguridad en la fortaleza de las instituciones y en la invulnerabilidad de nuestra soberanía. La Pampa (...) tiene su responsabilidad en el quehacer nacional (...), desarrollándose y realizándose aportaría su esfuerzo a la construcción del país" (Libro del Centenario, Santa

² En Pérez, B. D. "Historia de la vida de la Pampa Central", en la nómina de gobernadores que actuaron en el territorio y provincia de La Pampa a partir del año 1884, se sitúan los gobiernos del Dr. Ismael Amit en 1959 (interventor federal), 1962 (gobernador de la provincia) y 1966 (gobernador de la provincia)

Rosa, 1992: 113). La época de estudio tomada se corresponde, entonces, en gran parte con el momento desarrollista.

Es a partir de 1962, con el gobierno de Arturo Illia, que se desarrollaron variadas experiencias educativas democráticas y fue un tiempo en que se favoreció la participación y el compromiso con los asuntos sociales. Si bien se observaba una sociedad conflictiva al mismo tiempo se la veía con ojos optimistas.

No son casuales hechos como los protagonizados por grupos de estudiantes y de obreros que se atrevieron primero en Rosario, luego en Córdoba (1966) a hacer oír sus protestas durante la dictadura de Onganía o la detención de docentes y estudiantes universitarios en la Noche de los Bastones Largos; así también la persecución de sindicalistas como Alfredo Bravo, entre otros.

En el marco político frondicista, los sistemas educativos fueron modificados sobre una clara racionalidad planificadora que abarcó además de la ampliación del sistema, (mayor cobertura y retención) la planificación de la enseñanza, la formulación y el cumplimiento de los objetivos y de la evaluación del rendimiento de los alumnos. La hegemonía del modelo tecnicista-eficientista (Davini, M.C.1992), que se desarrolló en esta década no impidió que surgieran modelos críticos sobre la escuela y el docente. Estos modelos estaban influenciados por el pensamiento del brasilero Paulo Freire y se constituyeron como alternativos.

Las propuestas editoriales ofrecían planificaciones didácticas; un ejemplo es la revista "La Obra" que aportaba una serie de actividades de todas las áreas, otra propuesta que se instituía como un referente fue la "Didáctica de la lectura creadora" de la profesora María Hortensia Lacau publicado en 1966 por la Editorial Kapelusz.

Toda la bibliografía referida al área de Lengua recomendaba estrategias uniformes sobre la lectura modelo. Primero deberá leer la maestra, los alumnos escucharán y a continuación, uno por uno irá leyendo para que todos escuchen.

También, en 1962, Berta Braslavsky escribe "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura" en él describió las posturas ideológicas de la época

con respecto a los métodos de enseñanza. Su postura crítica le valió la exoneración de la Universidad de Buenos Aires por parte de la dictadura.

Podríamos sumar además el aporte de Sandra Carli (1999) quien especifica que durante las décadas de 1960 y 1970 se configura un nuevo imaginario sobre la infancia a partir de la divulgación de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas, de la pedagogía de la autogestión, la psicología genética, la pedagogía antiautoritaria y la literatura infantil. La infancia es analizada por un conjunto de disciplinas frente a una sociedad que comienza a transformarse.

La programación educativa

Desde el relato histórico que Silvina Gwartz y Mariano Palamidessi hacen en su libro "El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza" (2002), hacia fines del siglo XIX se consolida la organización del sistema educativo argentino siguiendo un modelo centralizador. El Consejo Nacional de Educación o el Ministerio de Educación diseñaban un currículo único (planes de estudio y programas) para todas las escuelas que dependían de la Nación, documentos bastante detallados que dejaban pocos elementos librados a la decisión del maestro y de la escuela.

En cuanto a la organización del sistema educativo nacional, la fijación y control del currículo fue una atribución del Estado Nacional y de las provincias y en la década de 1960 continuaban siéndolo. El Consejo Nacional de Educación o el Ministerio de Educación diseñaban un currículo único para todas las escuelas.

Expresó M4:

"Las planificaciones obedecían a un programa nacional analítico, venían los contenidos para cada grado de Matemática, de Lengua y de Desarrollo para desarrollar en todos los días de clases lo que venía en los programas"

La Escuela Normal en esta época sigue definiéndose como en sus orígenes del S. XIX, como la más destacada, como garantía de formación de maestros competentes y como modelo de la educación primaria. El normalismo permanece. Los maestros entrevistados tornan indiscutible su formación. M3 puso de manifiesto:

“Fue algo muy hermoso porque poder tomar contacto con los chicos, fue un poco volver a vivir lo que realmente me enseñaron y aprendí en la escuela donde yo estudié, ¡la Escuela Normal Superior!... era una escuela donde tuvimos una dedicación total y absoluta hacia el alumnado, realmente ¡una escuela modelo!”

Silvina Gwirtiz y Mariano Palamidessi (2002) consideran que a partir de las décadas de 1960 y 1970 comienzan a producirse una serie de reformas que apuntan a consolidar un nuevo modelo de organización en el sistema educativo, sin embargo, observamos que continúa vigente la tradición centralizadora en cuanto a la supervisión de la tarea de los maestros, los cuales son vigilados por la dirección de la escuela y por el supervisor. Se controla el contenido y los métodos de enseñanza. Las planificaciones son revisadas, las clases observadas y los cuadernos y carpetas analizados ya que dejan constancia de la tarea realizadas día a día. Son dispositivos de vigilancia. La carga burocrática sigue siendo alta.

Dichos autores toman de una Revista La Obra de 1925 la siguiente cita:

“El cuaderno único sirve para controlar: a) si la clase ha sido enseñada y ejercitada suficientemente; b) el proceso metodológico seguido en la enseñanza; c) si la obra educativa-fundamental para la escuela- ha sido realizada en cada caso” Y...” ¿Qué deberá revisar el director?; a) las concordancias entre el cuaderno de tópicos del día anterior y las constancias del cuaderno único en el mismo día; b) si las síntesis y los ejercicios del cuaderno único son los que previamente han sido aprobados por la dirección(...), c) si la ejercitación y el procedimiento seguidos corresponden a los métodos y sistemas de labor convenida para cada caso; d) revisará luego, en conjunto, el cuaderno único de cada niño para conocer: su aseo, conservación, la prolijidad creciente...”

Como puede leerse en la cita anterior, pasado unos cuarenta años coinciden los relatos de los entrevistados. Tal es el caso:

Con relación a los inspectores dijo, M2:

“Los inspectores en general visitaban la escuela una vez por año, no más, cuando iban se instalaban dos días tres días , una semana y bueno aparte de hacer el trabajo en la dirección de la escuela donde veían el desenvolvimiento general de la escuela visitaban algún aula y visaban todo el material del docente. En esa época, recuerdo, estaban con los chicos. Los inspectores a veces tomaban la clase y les hacían preguntas a los chicos, además de observarnos a nosotros, me acuerdo”

También M3:

“Bueno, los inspectores, verificaban el desarrollo de las actividades escolares que nosotros cumplíamos, nuestra documentación escolar, la documentación de los alumnos, ver a través de una evaluación que se hacía en el pizarrón por lo general, así en hojas individuales muy poco, pero verificaban que el chico había trabajado sobre lo que nosotros habíamos presentado en el desarrollo de clase, el tiempo a la par que llevábamos las actividades y él tenía elementos como para evaluar nuestra tarea que luego se volcaba en un informe de inspección y que además también era para nuestro cuaderno de actuación profesional”

Igualmente, M4:

“El inspector era medio cuco. Venía a controlar la enseñanza pero a veces no te ayudaba porque a lo mejor detectaba el problema pero ¿qué hacía? lo dejaba asentado en el cuaderno, entonces el maestro no tenía como superarlo, porque te quedaba en el cuaderno de actuación que tus chicos no aprendían porque cuando el señor inspector estuvo en tu grado no supieron contestar; pero tampoco había un seguimiento. Ellos dejaban en el libro que se llevaba en la escuela un informe para cada maestra y un informe general. El informe particular se transcribía al cuaderno de actuación del docente. Algunos reconocían tu esfuerzo, otros sólo te criticaban””.

En cuanto a los maestros y sus planificaciones exigidas, nos relataron M1, en primer lugar, M2, en segundo lugar y M4 en tercer lugar:

“Yo me acuerdo había una planificación institucional y nosotras calificábamos mensualmente en función a un programa que nos ofrecía el Director hacíamos planificaciones mensuales, diariamente presentábamos el cuaderno de temas y lo que sí preparábamos quincenalmente las clases y eso significaba la presentación de material didáctico, que consistía en láminas y todo el material relacionado a los temas que teníamos que desarrollar”

”En mi caso yo recuerdo que las carpetas las presentábamos semanalmente, las carpetas con el desarrollo de actividades, bueno, la planificación por unidad, previo al comienzo del desarrollo de la unidad, la carpeta de actividades semanalmente con las actividades a realizar durante toda la semana y en algunas escuelas hasta nos exigían, en algunas no en todas, junto con la presentación de la carpeta la presentación de todo el material didáctico que iba a utilizar para el desarrollo de esas actividades”

“Bueno, cómo organizábamos nosotros la tarea de todos los días, se llevaba un cuaderno de planes diarios y una carpeta didáctica donde desarrollábamos nosotros los temas de matemáticas, los de lengua y los de desenvolvimiento. Eso se presentaba mensualmente a la dirección que visaba. En el cuaderno de planes diarios teníamos el número de ejercicio que tenía que coincidir con nuestra carpeta didáctica y se llevaba también el cuaderno de actuación de los niños donde nosotros reflejábamos nuestro trabajo, hacíamos anotaciones psicopedagógicas”

Permaneció junto a esa concepción normalizadora, la corriente médica y sociológica que tuvo tanto auge en la Argentina a fines del siglo XIX, el higienismo, caracterizada por inculcar los hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales. En consonancia con esto M2 y M3, respectivamente, expresaron:

“Me acuerdo que a los chiquitos los hacíamos sentar a la mesa tomar los cubiertos como correspondían, como hacer para tomar la bebida, el agua; Todo ese tipo de cosas sobre las que de pronto nos poníamos un poco de común acuerdo todas. Yo creo que deriva un poco de la misma formación normalista, donde se nos inculcaba que el maestro tenía que ser modelo y que el maestro siempre tenía que estar enseñando, esa era la consigna de la Escuela Normal”

“Siempre, siempre me vi de guardapolvo blanco, el guardapolvo era como la tiza el guardapolvo, es una parte del docente. Y la corbata también. Tenía mi vestimenta siempre, para ir a la fiestas , cuando venía el inspector era mi forma habitual de dar ejemplo de limpieza y orden a los alumnos”.

La historia de la enseñanza supone, entonces, en un marco histórico político la articulación de ideas, pensamientos y prácticas educativas signada por una figura clave dentro de la dinámica del Sistema Educativo: el maestro de escuela primaria, el cual es una combinación histórica de variables esenciales las que analizaremos para explicar la realidad de la década en estudio:

De Vocación- Servicio- Sacrificio.

En palabras de Andrea Alliaud (1993) a fines del S XIX el maestro moralizador debía ser en la escuela ejemplo de conducta, como una especie de modelo a imitar. Nos preguntamos ¿Y en la década de 1960?, ser maestro ¿una misión moral? Efectivamente, aparecen ligados a los entrevistados atributos tales como el amor a los niños, la vocación por la enseñanza, el dar sin esperar recibir, el sacrificio. Esto se puso en evidencia en los siguientes testimonios de los M 2 y M4:

“Y con el chico que tenía dificultades era seguimiento permanente, los docentes en esa época vivíamos doblados sobre los bancos de los alumnos fundamentalmente sobre los bancos de los chicos que más dificultades tenían a los que por supuesto ya conocíamos así que ni bien empezaban una tarea de aplicación, como le llamábamos en esa época, en sus cuadernos o en sus carpetas, el docente se dirigía

directamente a esos chicos que ya sabíamos de antemano que iban a tener dificultades en resolverlos para ir ayudándolos. En algunos casos, como en aquella época teníamos un solo trabajo entonces los llevábamos a nuestra casa para ayudarlos en la tarea”.

“Porque estaba convencida de que mi labor era ser maestra y quería hacerlo de la mejor manera. Desde siempre lo supe”.

De Cualidades morales

Como ya expresamos, el modelo educativo de la época de auge positivista hacía hincapié en la exhibición de cualidades morales por parte del maestro; asimismo, en la inculcación de sentimiento patrio y sentimiento nacional, de eso que se siente y no se discute. Asimismo, en la década de 1960 el M3 opinó:

“(…) don Ángel, un maestro, lo que tenía ese señor, ese colega era la humildad, la honestidad, total un ejemplo en todos los órdenes de la vida y yo se los mostraba a los chicos para que aprendieran valores”

”El hecho de conducir una bandera de ceremonias es lo más sagrado que puede tener para un escolar y la forma con que se maneja hoy me duele. En la escuela el himno era sagrado, la bandera, la posición del abanderado, la forma de conducirse era cosas relevantes del mayor respeto, a los símbolos patrios no se atrevía a ofender. Hoy a la bandera se la pone como si fuera una cosa, un objeto en una valija, así se van perdiendo los valores

De Conocimiento de contenido

Aquí podríamos plantear un vínculo superador con relación al siglo anterior en el que el peso estaba puesto más en lo sacramental que en el conocimiento. El maestro inculca el saber. Coinciden con este planteo los testimonios de M1, M2 y M5:

“La maestra tenía el conocimiento de todo. Sabías o aprendías, bueno música no aprendías pero yo particularmente la tuve que

aprender a bailar la zamba con un libro de coreografía que no me acuerdo el nombre”.

“No podía permitir que un alumno no alcanzara los conocimientos mínimos. Era una cuestión de lealtad para con la maestra del año siguiente”.

“Yo cuando me recibí ¡sabía! lo que tenía que enseñar”.

De Conocimiento pedagógico y metodologías

En la década en estudio desde la concepción conductista la práctica de la enseñanza pone el acento en la técnica: obtener los mejores resultados al menor costo posible. Como lo consideran Inés Dussel y Marcelo Carusso (1999, p.207), una de las grandes innovaciones de los años 60 fue la instalación de la técnica y la tecnología en el marco de la escuela. Aunque podría argumentarse que ya estaba implícita en algunos movimientos anteriores, cómo el tecnicismo de la escuela nueva y el cientificismo y la confianza casi ciega en el avance tecnológico de los positivistas normalizadores, hay que destacar que la invasión de la pedagogía por objetivos, la planificación, la voluntad taxonómica y clasificatoria fueron profundizaciones y radicalizaciones de lo anterior que dejaron huellas propias en nuestras aulas, consonante con el modelo desarrollista. La enseñanza sería la aplicación en la práctica del conocimiento científico. La calidad de los laboratorios pedagógicos serviría de modelo para el resto.

En palabras de Jurjo Torres (1991) se trata del control científico de la producción. Los conocimientos de los maestros apuntan a lo instrumental, buscando indagar cuáles son los recursos, las estrategias, las técnicas que producen eficientes resultados. En consonancia con esta posición teórica, así trabajaban los docentes entrevistados, según M1, M4 y M2, respectivamente:

“En las Matemáticas en los primeros grados se utilizaba muchísimo material concreto hasta llegar a la abstracción. Después ya a medida que transcurría el chico en su escolaridad se hacía mucho trabajo de cálculo en forma permanente, de calculo oral. Yo eso lo tengo muy presente en los grados superiores y los primeros 10 minutos de clase

era justamente dedicado, en la hora de matemática, no, al cálculo mental. Nosotros considerábamos que así se agilizaba la mente del niño, entonces, cálculos de todo tipo se sacaba suma, resta, multiplicación, división por supuesto que en aquel entonces las tablas se aprendían de memoria; se enseñaban las tablas de multiplicar y dividir y después los cálculos mentales eran el primer paso antes de llegar al trabajo escrito ya sea en el pizarrón o en el cuaderno, se le daba mucha importancia al cálculo mental.”

“En la hora de Lengua le dábamos prioridad a la lectura, según el grado, o sea la lectura corriente. Le llamábamos la lectura corriente a la que el alumno tenía que hacer respetando los signos de puntuación y que incluso las pausas se las enseñábamos con ejercicios respiratorios (...) Y con la lectura comprensiva enseñamos la redacción. Yo tuve experiencia en primer grado y utilizaba para la enseñanza de la lectoescritura el método de palabra generadora.

Ya a fin de primer grado conocía todas las letras podía armar cualquier palabra y armaba pequeñas oraciones y a partir de allí empezaba el trabajo de lectura que no paraba hasta la terminación de 7º grado. Y el trabajo de redacción era un trabajo bastante arduo hasta que finalmente esa redacción tomaba una forma aceptable”.

“Yo trabajaba con tarjetas en lengua y en matemática en los grados inferiores sobre todo para reafirmar la ortografía y la redacción. Nosotros comprábamos mucho material para informarnos y para trabajar en el grado (...) Por lo general yo les daba frases incompletas o algún cuento que no estaba completo y en 2º grado fue fabulosa la experiencia esa.

Ahora en los grados superiores trabajábamos con técnicas del trabajo en equipo y lo hacíamos en casi todos los temas . En matemática cuando llegaban las medidas, el metro cuadrado, nosotros lo dibujamos en el piso y cada uno lo pisaba y reconocía que era un metro cuadrado porque sino era muy abstracto.

“En Ciencias se les hacía un cuestionario guía y se les distribuía bibliografía, se les hacía buscar las respuestas de ese cuestionario para ejercitarle al mismo tiempo la lectura comprensiva y después se fijaba. El chico iba a su casa con los contenidos ya trabajados solamente tenía que repasarlos. En los grados superiores también se tomaba lección oral individual”.

De compromiso gremial

Al mismo tiempo, implícita o explícitamente, los maestros realizaban su tarea docente como neutra políticamente. No obstante, había quienes observaban condiciones laborales inestables y reclamaban mejoras. Los siguientes testimonios dan cuenta del compromiso gremial. Tal lo expresaron M5 y M6:

“Yo me recibí en el año 60... recibí una formación totalmente apolítica; yo no recuerdo que nos hayan hablado del Estatuto del Docente. Yo empecé trabajar en el año 1961, en escuelas rurales del norte de La Pampa sin saber que había una conquista tan trascendental. Creo que ahí empecé a tomar conciencia de lo importante que era la ley y el conocimiento de la ley. Yo creo que allí comenzó a cimentarse mi interés por la actividad grupal de los docentes. En aquel entonces la formación docente era muy individualista y la lucha en equipo era muy difícil, creo que ahora también. Fui delegada de Ctera admiré a Alfredo Bravo quien en las conversaciones que teníamos siempre me decía que estaba convencido de que las metas se logran con lucha y de que no hay que renegar de los ideales.”

“En marzo del 60 empecé a trabajar en una escuela de campo. Conocía de la labor gremial a través de mi padre (que era maestro y al poco tiempo fue nombrado director); se reunía con otros maestros y directores a leer las disposiciones o cualquier material que llegaba. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las escuelas eran nacionales... me acuerdo que nos reuníamos con otras docentes que estudiaban en Santa Rosa. Conocíamos el estatuto del docente de

nación, años más tarde nos convocaron para redactar el estatuto del docente de La Pampa. Actualmente participo en el Centro de docentes jubilados del que soy miembro directivo, viajo a los congresos nacionales y estamos ahora luchando por la conquista del 82% móvil”

En los dos últimos relatos se observa el compromiso y la convicción por la defensa de los derechos laborales del maestro a tal punto que se proyecta en el hoy en su condición de docentes jubilados.

CONCLUSIÓN

Si intentamos definir el paradigma pedagógico de la época puede observarse un relativo equilibrio entre las variables planteadas: de vocación, de cualidades morales, de conocimiento pedagógico, de conocimiento de contenido y, a nuestro parecer, de compromiso gremial.

Esto se percibe claramente en los sujetos entrevistados quienes fueron maestros formados en el modelo tecnicista, desde cuya visión tenían claridad sobre cómo programar y evaluar los aprendizajes. Su labor era instructiva en términos de programación de enseñanza y de objetivos a cumplir. Se conjugaba un añejo positivismo y una competente tecnocracia, sosteniéndose el trabajo docente en la vocación, el saber y la certeza metódica.

Más allá de la neutralidad política que caracterizó la formación normalista, hubieron sujetos que complementaron su compromiso moral con el gremial, alentando una sostenida lucha social en búsqueda de mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros y de la defensa de la escuela pública.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1991.
- ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. 1993.
- CARLI, Sandra. *La infancia como construcción social* En: De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana. Colección Saberes claves para Educadores. Buenos Aires. 1999.
- DAVINI, María Cristina. *Conflictos en la evolución de la didáctica*. En: Camilloni, Alicia y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós. 1996.
- DI TELLA, Torcuato. *Historia argentina desde 1830 hasta nuestros días*. Buenos Aires. Troquel. 1993.
- DUSSEL, Inés y CARUSSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Colección saberes claves para educadores. Buenos Aires. 1999.
- GALCERÁN, Luis y PEDUTO, Silvia. *Los pampeanos y el 9 de junio del 56. Una aproximación a la verdad histórica*. General Acha, La Pampa. Ed. Daniel Ayet. 1994.
- GWIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique. 2002.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación como praxis política*. México, S. XXI. 1984.
- GIMENO SACRISTÁN y PEREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 1992.

- MARTINEZ BOOM, Alberto y NARODOWSKI, Mariano. *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires, Novedades Educativas. 1997.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE SANTA ROSA. *Libro del Centenario (1892-1992)* La Pampa. Ed. Extra. 1992.
- PINEAU, Pablo (comp..). *Relatos de escuela*. Buenos Aires. Paidós. 2005.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Desarrollismo y Educación*. En *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen, México. 1985.
- PUIGGRÓS, Adriana (direc). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Galerna. 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Kapelusz. 1998.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna. 2002.
- RIVAS FLORES, Juan Ignacio. *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga. Ediciones Aljibe. 2000.
- SANJURJO, Liliana y RODRIGUEZ, Xulio. *Volver a pensar la clase*. Buenos Aires. HomoSapiens. 2003.
- SUASNÁBAR, Claudio. *Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta*. En *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial. 2004.
- TERÁN, Oscar . *Nuestros años sesenta*. Buenos Aires. Puntosur. 1991.
- WEINBERG, Gregorio. *Modelos Educativos en el Desarrollo de América Latina*. Buenos Aires. UNESCO-PNUD-CEPAL. 1995.