

---

# PROYECTO PARERA



"Mito del Carro Alado" María E. Lomazzi

## Hombres para la Democracia

---

# Proyecto Parera

## I Aportes para una Didáctica Institucional.

La enseñanza moral - Vilma Pruzzo de Di Pego

## II Hacia una escuela democrática.

El cogobierno de los estudiantes. - Vilma Pruzzo de Di Pego

## III Escuela democrática.

La resignificación de la evaluación. - María Cristina Nosei

"...La visión conservadora genera el riesgo de que el discurso de la objetividad y la metodología reemplace a un discurso ético referido a la responsabilidad política de los profesores universitarios o a la forma en que podrían ayudar a sus alumnos a identificar y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales del racismo, el sexismo, la pobreza y otras formas de opresión... En tanto intelectuales públicos, los docentes universitarios deben llevar a las aulas el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarios para que la universidad vuelva a hacerse cargo de su tarea más importante: la formación de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones de adquisición de conocimiento. Resulta fundamental para la realización de esta tarea el reconocimiento de que la democracia no es un conjunto de reglas formales de participación, sino una experiencia de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría. Más aun, el reclamo de una universidad como ámbito público y democrático no debería limitarse a exigir autonomía para los intelectuales, ni igualdad de acceso o de oportunidades, ni cualquier otra reivindicación definida en términos de igualdad. Si bien la autonomía y la igualdad constituyen elementos cruciales para democratizar la educación, el reclamo central debería articularse en torno a la práctica de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría de estudiantes de este país, que necesitan ser educados en el espíritu de una democracia crítica..."

**Henry Giroux**

Conferencia "Los académicos como intelectuales públicos"  
Primer encuentro Nacional:

"La Universidad como objeto de estudio"

Organizado por la Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión  
Universitaria. Centro de Estudios Avanzados y Facultades de Cs. Económicas, de  
Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales.-

Septiembre 1995.-

# PROYECTO PARERA I

## APORTES PARA UNA DIDACTICA INSTITUCIONAL

### La enseñanza moral

Vilma PRUZZO de DI PEGO

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Regular de Didáctica (UNLPam) Docente-Investigador A- Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (I.C.E.I.I)

#### 1. INSTITUTO REPUBLICA DEL PERÚ de Parera:

##### Un poco de historia.

En el año 1984, un grupo de vecinos de Parera convoca a la comunidad para constituir una Institución que pudiera organizar un establecimiento educativo de nivel medio. La tramitación se realiza ante la SNEP. Una

de las organizadoras, la profesora María Cristina NOSEI, es la JTP de la Cátedra Didáctica, de la UNLPam, en Santa Rosa, y sugiere a los vecinos una labor conjunta con la Universidad para elaborar un proyecto pedagógico renovado que orientara a los jóvenes hacia valores democráticos. Para ello no sólo debían conocer los



Alumnos del Instituto República del Perú, Inician la transformación de un galpón en salón de actos



fundamentos teóricos de una república, sino también tenían que vivir la experiencia de una república: organizarla, dirigirla, normatizarla. La idea de la co-gestión estaba en la base del proyecto.

SNEP aprueba el Proyecto Parera y en marzo de 1985 comienza a funcionar el Instituto República del Perú. La Directora, actuaría como observadora participante en la tarea de investigación acción, que significaba poner en marcha el Proyecto. Desde la Universidad, la Titular de la Cátedra Didáctica, actuaba como observador externo, manteniendo una reunión semanal con la Directora de la Institución. Fueron largos años de aprendizaje, acentuando unas líneas de acción y modificando otras.

Hoy, el gobierno de la Institución está a Cargo de una Asamblea de Delegados estudiantiles (tres por curso) con el asesoramiento de la Rectora del Establecimiento. En nuestro caso, la autogestión no ha surgido de la no directividad, sino de una directividad fecundada en firmes lazos humanos. Nuestra propuesta inicial se ha confirmado: la autogestión tiene una génesis, una construcción lenta y trabajosa.

## 2. LA AUTOGESTION INSTITUCIONAL

La Cátedra Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas, ha encontrado en el Instituto República del Perú de Parera, un medio fecundo de exploración y

transformación, un ámbito de encuentro de la teoría y la práctica para la elaboración de nuestra perspectiva didáctico-institucional. De las Actas de su **ASAMBLEA DE DELEGADOS**, extraemos para el análisis, un texto que explicita el tratamiento por la Asamblea de los desórdenes provocados por 1º Año que habían alterado el trabajo de los demás cursos: "Acta Nº 39. En Parera Provincia de La Pampa, a los cuatro días del mes de junio de 1990, se reúne la Asamblea de Delegados, asistiendo a la misma los delegados de curso ...Para tratar los siguientes temas: primeramente 1º Año le informa a la Asamblea que han tratado grupalmente su problema y que han llegado a la conclusión de que éste se originó por no saber aprovechar la libertad y que esto le va a servir para organizarse mejor. Los demás delegados les explican lo que significa la suspensión de la Asamblea. 1º Año se retira. Se plantean diferentes posturas. Se llega a un acuerdo para que la suspensión sea de dos Asambleas y si al reincorporarlo vuelve la desorganización se los suspenderá por tiempo indeterminado ..."

Se pueden aplicar en este caso las palabras de Aída Vásquez (1968) "No se trata de organizar un aparato organizativo más o menos sugestivo o novedoso. Se trata de institucionalizar cooperativamente **unas reglas de trabajo** que regulen y organicen un medio de aprendizaje autoinstituido o autogestionado". La

Asamblea es el ámbito que asegura y garantiza el poder instituyente del grupo clase: las normas son establecidas por el propio grupo, la sanción a su desobediencia se gesta también en el propio grupo. La disciplina deja de ser el problema de los adultos. Ahora es el problema de la Institución: la Asamblea de Delegados.

Podríamos analizar en el hecho descrito en el Acta de Asamblea, la dimensión autogestionaria, en cuanto a la institución de reglas, el tipo de respeto que generan esas nuevas normas o las sanciones que originan. Por ejemplo, la existencia de reglas que no son de origen adulto, (regla coercitiva) sino surgidas del consentimiento mutuo y, que es obligatorio respetar aunque puedan ser transformadas a voluntad a condición de que participe la opinión general. También se podría analizar el tipo de respeto que generan esas normas, ya no impuesto por presión adulta, sino por una relación de reciprocidad y cooperación. Incluso podríamos advertir el cambio en el tipo de sanciones que la no observación de la regla trae aparejado. Ya no es la sanción expiatoria de castigo, sino la supresión momentáneas de los lazos de solidaridad. Pero sin embargo, no queremos centrarnos en el análisis de los resultados porque nos sentiríamos vendiendo ilusiones pedagógicas (Crean Asambleas de Delegados y generarán la autogestión).

Nuestra reflexión no se centra en el resultado obtenido (el aporte autogestionario del grupo escolar) sino en el proceso

de su conquista, casi seis años transcurridos para que nazca, incipiente, **la autogestión**. Y de ahí surgen nuestros interrogantes; ¿La autogestión es un punto de partida o un punto de llegada? ¿Qué rol juega el docente en su logro?

Si es un punto de partida, bastará abrir canales de participación institucionales para que el poder instituyente pase del adulto al joven. LOBROT define la autogestión como "el principio que consiste en poner en manos de los alumnos, todo lo que se puede y es posible poner... Los alumnos no sólo pueden trabajar, sino que también pueden decidir qué actividades comunes realizar, la organización de su trabajo, los objetivos a conseguir". ¿Esa posibilidad de tomar decisiones y de instalar el sistema de organización y de control es espontáneo? Nuestra

respuesta (con validez en nuestro ámbito de estudio) niega la espontaneidad de los aportes autogestionarios, **la autogestión tiene una génesis, una construcción lenta y trabajosa, es un punto de llegada, no un punto de partida**. No basta con instalar las posibilidades institucionales, los alumnos mismos tendrán que superar el individualismo y la dependencia del adulto que engendra nuestra cultura, para establecer las bases de la comunidad escolar sobre la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia distributiva. Pero, además esta misma génesis no se produciría sin la presencia del adulto.

Si volvemos a nuestro analizador, la reunión de la Asamblea de Delegados, aparece claramente la violación de una regla acordada por los jóvenes, una regla interna. **Diría PIAGET (1967): "Toda**

**moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas"**. Según el autor, existen dos tipos de respeto: el respeto unilateral, que implica una presión del mundo adulto sustentada en la autoridad y el respeto mutuo que se conquista en una relación de equidad entre los sujetos. Estas dos clases diferentes de respeto dan origen a dos tipos de reglas: la regla externa (heterónoma) y la regla interna (autónoma). Sólo la última conduce a una transformación real de la conducta de los sujetos en un grupo. "Pero la segunda no se deriva por sí de las primeras, supone una serie de condiciones funcionales, toda una atmósfera de actividad e interés..."

.La autonomía se conquista en el ejercicio mismo de las interrelaciones humanas, de



Alumnos del Instituto República del Perú, votando para elegir abanderado.



la cooperación y de la solidaridad.

***“Para adquirir el sentido de la disciplina, la solidaridad, la responsabilidad, se debe colocar al niño en situaciones tales que tengan que experimentar directamente esas realidades espirituales y que vayan descubriendo sus leyes constitutivas.” (PIAGET, 1967)***

**Vayan descubriendo...** afirma PIAGET, porque no están dadas por sí en el espíritu del niño. Y en ese descubrimiento, el rol del docente será de fundamental importancia. NASSIF (1980) avisa el peligro de la desestructuración del rol docente por el temor al posible “directivismo” y pide una redefinición del ámbito de la directividad en educación pero no su supresión conceptual. En nuestro caso el adulto es una fuente de identificación sumamente potente. Ese mismo docente en nuestra propuesta es un activo interlocutor. No se queda a un costado esperando que alguien le pida información, es el tábano que en la visión socrática agujereja el espíritu de los hombres, nunca adelantando respuestas pero hábil para contrargumentar e inquirir, para movilizar a la acción y luego obligar a repensar esa acción. Finalmente, el docente es también el coordinador del grupo escolar. Para PICHON RIVIÈRE (1984), el coordinador es el copensador del grupo, ayuda a los miembros a pensar, abordando los obstáculos

configurados por las ansiedades básicas. Opera en el campo de las dificultades de la tarea y de las redes de comunicación. Por eso insistimos en nuestra indagación transformativa en dos enfoques simultáneos: el institucional (con la apertura que brinda la Asamblea de Delegados) y el didáctico que fecunda una profunda reflexión sobre el hombre. Una visión antropológica que somete los valores defendidos por la humanidad, al riguroso análisis cognitivo a partir de una minuciosa selección de mitos. La solidaridad, el respeto recíproco, la dignidad del hombre se analizan en los mitos desde su dimensión conceptual y luego en las propias acciones del hombre y la comunidad. ¿Qué es la solidaridad? ¿Cuáles de mis propias acciones son solidarias o egoístas? ¿Qué hechos de nuestra comunidad demuestran sentimientos de solidaridad o su carencia? Y si bien se estimula la crítica social, siempre se exige el aporte creativo de una solución. Pero lo que es fundamental, paralelamente a esa experiencia didáctica se da la experiencia institucional, el ejercicio de la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, en la Asamblea de Delegados y el aporte creativo para la superación de conflictos.

El análisis de las Actas de la Asamblea de Delegados permite detectar esa evolución que nuestra propuesta estimula, desde la heteronomía a la autonomía en la acción. En un primer momento, el coordinador adulto no deja

de ser consultado y lentamente cambia su rol en la visión de los alumnos. La cooperación del joven con el adulto, facilitada a partir de la cooperación de los jóvenes entre sí, permite la interiorización de las reglas de la autonomía de la conciencia moral.

A medida que la cooperación sustituye a la obligación, menos se someten los jóvenes al prestigio del mayor y más discuten como iguales. En ese momento están dispuestos a la autogestión. La autogestión no ha nacido de la no directividad, sino de una directividad fecundada en firmes vínculos humanos.

### **3.LA TRANSFORMACION DESDE EL AULA: enseñanza moral y cívica.**

La asignatura Educación Cívica adquiere en nuestra experiencia una especial proyección, ya que se considera el núcleo fundante para nuestro proyecto de “formar hombres para la democracia”. Se constituye en el eslabón que articula el nivel primario con el medio, e inicia al púber en el interjuego de la reflexión, la acción y el obrar, para conquistar lo que hay de humano en el hombre.

El método conformado en esta permanente interacción entre teoría y práctica, parte de la renovada concepción de los contenidos: ya no son realidades externas inmovibles, verdades inmutables. Nuestra propuesta toma al conocimiento como una construcción histórica, por

eso nuestra búsqueda en las raíces culturales del hombre, desde los griegos y mapuches hasta el americano y el argentino contemporáneos. Se da entonces un sustancial cambio en el enfoque de los contenidos: desde la perspectiva institucional que caracteriza la enseñanza de la Educación Cívica (la familia, la escuela, la comunidad...) a una perspectiva fundamentalmente antropológica y ética. Se parte del análisis de acciones del hombre (a través de la interpretación de mitos o de la misma realidad social) lo que da origen a un proceso de reflexión sobre esta acción. (De una acción humana a la reflexión sobre esa acción)

Por ejemplo, en el mito platónico de Prometeo, Epimeteo reparte a todos los seres vivos las cualidades que le permitirán sobrevivir, pero olvida en su tarea al hombre. Por lo tanto Prometeo roba del Olimpo el fuego y las habilidades mecánicas y los entrega a la humanidad naciente con lo que da origen a la tecnología. Pero los hombres se enfrentan a una nueva amenaza: discuten, pelean entre ellos y son fácilmente exterminados por otras especies. Entonces Zeus, para salvarlos, les envía el respeto recíproco y la justicia, el arte "político".

Así nacen en el mito los lazos de solidaridad que aseguran la convivencia.

## ¿Qué es la solidaridad?

Y ya está el detonante de la reflexión: ¿Qué es la solidaridad? ¿Por qué su relación con la política? ¿Cuál era el concepto de los griegos sobre la política? ¿Cuál es el concepto de nuestros padres, de nuestra comunidad? Y en esta discusión en la que se devuelve al grupo el poder instituyente, no deja de estar presente la vieja enseñanza de la mayéutica socrática con las nuevas vestimentas de la técnica de investigación social: porque es posible verificar las opiniones con búsqueda de información a través de encuestas, entrevistas, observaciones estructuradas. La **reflexión** deja paso luego al uso funcional del concepto: una vez analizada la solidaridad y construido su significado, se proyecta el concepto hacia la realidad social: ejemplos de convivencia en la familia, el municipio, la escuela (aparece recién la perspectiva institucional), riesgos que enfrenta la convivencia familiar o comunitaria (la drogadicción, el alcoholismo, etc.) y a partir de ese momento se bucea en el "Yo" de cada sujeto. Ahora se personaliza la experiencia, se abandona la visión griega del Prometeo y la pregunta enfoca las propias posibilidades de "convivir" de cada sujeto. Y en una tarea enriquecedora de grupo operativo, los esquemas referenciales individuales se complementan con el aporte del **nosotros** para mejorar la convivencia en la escuela y en la comunidad, momento eminentemente creativo de la propuesta: desde la



"Mito de Prometeo" María E. Lomazzi



realidad social de su momento histórico. Y este planteo vuelve a repetirse en cada contenido del civismo, en una continua espiral dialéctica que desde el pensamiento vulgar avanza hacia el conocimiento académico y se proyecta finalmente en un **obrar** comprometido y ético (etapa final de nuestro método). Una vez que se ha reflexionado sobre la convivencia y se ha transferido el principio a la práctica social, se proyecta por fin hacia el **obrar**: y en esta etapa recobra valor la **institución** que es la encargada de proporcionar a los jóvenes oportunidades de ejercitar el principio analizado (en nuestro ejemplo, la convivencia), etapa que se concreta en la Asamblea de Delegados.

Todos los contenidos cívicos (los valores defendidos por la humanidad) son analizados en una doble perspectiva diacrónica y sincrónica, donde **lo viejo** no es obsoleto y descartable por ser viejo sino valorado en la perspectiva de su contexto histórico. Considerar que solo es válido **lo nuevo**, lo que está de moda, es un preconcepto que impide bucear en la raíces y encontrar rumbos fértiles ya transitados por la humanidad.

Quisimos para nuestros jóvenes parerenses, una educación que les diera fe en sus propias posibilidades de transformación de la realidad, y que los formara insobornables en la defensa de la democracia, concientes de la cooperación como arma de la superación. Y a

ellos sería propicio dedicarles las palabras de Celestin FREINET (1947), cuando se dirigió a una nueva promoción de egresados, a los "constructores", aquellos que, como en todos los órdenes de la vida, existen siempre en lucha con los destructores, los agoreros del fracaso:

**"...Ya sé, los constructores están siempre en el suelo y se os acusará de desorden y de impotencia porque no tendréis con frecuencia la satisfacción de colgar el ramillete simbólico en la cima de vuestra construcción. Las paredes no están blanqueadas, las ventanas aún no están cerradas y los tabiques de los pisos quizá estén todavía por levantar. Pero, otros, después de vosotros, y los mismos interesados continuarán, si vosotros sabéis mantener en ellos la metalidad de "constructores invencibles..."**

#### **4. NUESTRAS HIPOTESIS DE TRABAJO**

En estos diez años de experiencias, se han generado nuevas hipótesis subsidiarias de nuestras primeras conjeturas. En nuestras publicaciones y ponencia en distintas jornadas científicas las hemos ido presentado y contrastando con los aportes empíricos. Podríamos sintetizarlas de la siguiente manera:

.. El aprendizaje del

**civismo** se construye sobre la conciencia moral autónoma. Aún cuando muchos educadores no aceptan esa relación, incluso en un momento en que la educación moral ha sido muy cuestionada, y hasta asimilada a un intento de adiestramiento, nosotros sustentamos esa hipótesis. ¿Cuál sería el vínculo que nuestra hipótesis establece entre civismo y moral?

Tomamos a PIAGET (1967), -en sus estudios bastante inexplorados en nuestro país, sobre el desarrollo de la afectividad-, cuando afirma: "Toda moral consiste en un sistema de **reglas** y la esencia de la **moralidad** hay que buscarla en el **respeto**". Nosotros agregamos que el civismo también es un sistema edificado sobre el **respeto** a las normas, a la ley. Pero, surge imprescindible otra relación: ¿Basta imponer una norma para que surja el respeto? Para KANT, es así porque el respeto se deriva de la ley. Para BOVET y luego para PIAGET, en cambio, **la ley se deriva del respeto**. Por lo tanto, si adherimos a este supuesto, para construir el aprendizaje cívico debería previamente desarrollarse el **respeto mutuo** que haga posible **respetar las normas** no por una presión del mundo adulto sino, por **reciprocidad**, por solidaridad con los otros a los cuales no se les teme, se los valora.

Nuestra propuesta parte de la estimulación de las interrelaciones humanas de tal manera que generen la necesidad de organización y a partir de allí, favorezcan



la búsqueda de normas que hagan posible la acción compartida. Una vez instituida la norma, podrá ser modificada por los aportes consensuados del grupo, porque ya no es concebida como una realidad inmutable externa.

Nuestra primera hipótesis quedaría entonces sintetizada de la siguiente manera:

**El civismo se construye sobre la conciencia moral autónoma porque ésta se caracteriza por generar el respeto a las normas, a partir de los sentimientos de solidaridad y cooperación.**

Las interacciones humanas son las únicas que pueden generar lazos de solidaridad y cooperación, posibilitando la descentración y la ruptura de la primacía del individualismo. También sugiere PIAGET (1967), que estos valores, estas realidades espirituales se conquistan en una atmósfera de interés y actividad. (Un adolescente activo, un adolescente comprometido, interesado, implicado en la actividad). Por eso, se aprende a cooperar, **cooperando**, se aprende a **participar, participando**. **Nuestro sistema cívico, se asienta en la participación, porque es una democracia representativa.**

De ahí nuestro interés en **enseñar a participar**. Esa **realidad espiritual** que es la participación, no se aprende en nuestra propuesta, a través de las explicaciones verbales acerca de sus virtudes (tal

como sugiere DURKHEIM que debe enseñarse la moral). Nuestra segunda hipótesis señalaría:

**La participación, eje central del civismo, se aprende a través de su ejercicio activo,** (En la República de los jóvenes, diría PIAGET; en el ejercicio del trabajo, para KERSCHSTEINER; cooperando estudiantes de edades distintas en tareas conjuntas, para FREINET; asumiendo responsabilidades en la organización de tareas, para MAKARENKO; en las Cooperativas, para VASQUEZ y OURY).

Había que hacer participar, entonces, a los estudiantes. Pero ¿en qué?. Las respuestas en nuestro país, apuntaron hacia los Centros de Estudiantes. Sin embargo, instalados en 1984, cuando nosotros ya los desechábamos, no generaron pequeñas "repúblicas" de estudiantes. Todo se les entregó hecho, desde los Estatutos, hasta las mismas Actas de convivencia, real demostración de la vigencia de la moral heterónoma, en la que la regla debe ser respetada porque implica la autoridad externa nunca la conciencia moral autónoma. Y por lo tanto, nada aportaron a las relaciones interpersonales que siguieron deteriorándose. Los Centros de Estudiantes fueron un aporte realmente positivo a partir de la

época en que surgen. Pero algo faltó. Nuestra respuesta asume la forma de otra hipótesis de trabajo:

**La participación genuina implica toma de decisiones y por lo tanto distribución del poder.**

Llamamos participación simbólica a aquella que permite a los estudiantes realizar sólo tareas de esparcimiento y recreación que no ponen en juego el **poder** instituido. Llamamos **participación genuina** a aquella que les permite a los jóvenes **tomar decisiones con todas las responsabilidades emergentes, y en ejercicio de espacios de poder que pasan de manos de los directivos y docentes a las de los alumnos.**

Sin embargo, si bien de acuerdo con muchos de los



Las fiestas en Parera. Los profesores en "Caperucita Super Stard"

pedagogos mencionados con anterioridad en la necesidad de la participación, no compartíamos la misma visión de su logro. Así como algunos ven la posibilidad de participación genuina en la autogestión que elimina la intervención docente invocando el no directivismo, nuestra propuesta es una fuerte revalorización del rol docente, a través de cuya intervención es posible **enseñar a participar**. Aquí residiría, en síntesis la diferencia fundamental entre el Proyecto Parera, la escuela democrática y la escuela liberal que invocando el mismo principio de participación, no posibilita

la distribución del poder y no enseña a participar.

**“La principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. Hombres que sean creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les propone. El gran peligro actual son los slogans, las opiniones colectivas, los pensamientos dirigidos. Se debe estar**

**capacitado para resistir, para criticar, para distinguir entre lo que es prueba y no lo es. En consecuencia, es necesario formar alumnos que sean activos, que aprendan pronto a investigar por sus propios medios, en parte por actividad espontánea y en parte mediante el material que se prepare para ellos; alumnos que aprendan tempranamente a distinguir entre lo que es verificable y aquello que es simplemente la primera idea que se les ocurre”.**

**JEAN PIAGET.-**

## Bibliografía

- CLAPARÉDE, E. 1932. La educación funcional. Madrid, Espasa Calpe.
- DRIVER, R. 1986. Psicología Cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Enseñanza de las Ciencias. 4:1.
- EDWARDS, V. 1986. El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Madrid, Mimeo.
- ELIADE, M. 1974. Imágenes y símbolos. Madrid, Taurus.
- FREINET, C. 1974. Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona, Laia.
- HABERMAS, J. 1989. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.
- KERSCHENSTEINER, J. 1928. Concepto de la estructura del trabajo. Madrid.
- KOHLBERG, L y TURIEL, E. 1981. Desarrollo moral y educación moral, en LESSER, G. La psicología en la práctica educativa. México, Trillas.
- LUCHENIO, A. 1979. Formación Moral y Cívica I. Buenos Aires, Kapelusz.
- MAKARENKO, A. 1960. Poema Pedagógico. Tomo 1, 2, 3. Moscú. Ediciones en lenguas extranjeras.
- MENDEL, G y VOGT, C. 1975. El manifiesto de la Educación. Siglo XXI, Madrid.
- NASSIF, R. 1980. Teoría de la educación. Buenos Aires, Cincel-Kapelusz.
- PETERS, R.S. 1984. Desarrollo moral y educación moral. México, F.C.E..
- PIAGET, J. 1967. La nueva educación moral. Buenos Aires, Losada.
- 1985. Seis estudios de Psicología. Barcelona, Planeta.
- 1984. El criterio moral en el niño. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- 1984 a). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires, Psique.
- 1973. Estudios de Psicología genética. Buenos Aires, Emecé.
- 1985 a. Psicología y Pedagogía. Buenos Aires, Ariel.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. 1975. Psicología del niño. Madrid, Morata.
- 1976 El lenguaje y el pensamiento del niño. Buenos Aires, Guadalupe.
- PREVOT, G. 1967 Pedagogía de la cooperación escolar. Barcelona, Luis Miracle.
- PRUZZO de DI PEGO, V. 1989. Hombres para la Democracia. Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas - Resolución N°86/89.
- PRUZZO de DI PEGO, V.; NOSEI, C. y PAULIZZI, E. 1990. Mitos, cuentos y leyendas para la Educación Cívica. Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas - Resolución N°83/89.
- SMEDSLUND, J. 1970. Los orígenes sociales de la descentración, el INHELDER, B. y otros Psicología y epistemología genética. Buenos Aires, Proteo.
- VASQUEZ, A y OURY, F. 1968. Hacia una pedagogía del siglo XX México, Siglo XXI.
- VIGOTSKY, L. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Critica.
- WALLON, H. 1980. Psicología del niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil Madrid, Pablo del Río Editor.