

EDUCACION

VOLUMEN XI

2

INVIERNO 1961



In Memoriam

Josefita Monserrate Vda. de Sellés
(1901 - 1961)

JUNTA DE DIRECTORES

Cándido Oliveras

Angel G. Quintero Alfaro

Erasto Rivera Tosado

Rafael Torres Mazzoranna

Augusto Bobonis

Ethel Ríos de Betancourt

Angel Mergal

Miguelina Hernández

Eugenio Fernández Méndez

Fred Wale

José María Buñes

Charles Rosario

de organización social, en las formas de trabajo, etc. Estos cambios afectan los ideales, las actitudes las valoraciones de las personas. Es mucho más difícil en una situación así determinar qué conocimientos enseñar, para qué profesiones prepararse, por qué valoraciones regirse. La tradición se convierte en fluida y cambiante. Esta situación en sí debe ser motivo de estudio, parte del programa escolar. Hay también, dentro de esta situación de cambio, puntos de referencia más o menos estables. Es a éstos a que hay que referirse. He señalado tres: la capacidad del hombre para entender; las grandes preguntas que se ha hecho para guiar su existencia; los grandes eventos y personas que han hecho la tradición y que la han hecho cambiar. Ejercitando su entendimiento, sus capacidades en los grandes asuntos, llevando a su experiencia la gran experiencia que ha hecho su tradición lo que es, el ser humano adquiere capacidad y fortaleza para entender una situación rápidamente cambiante y para guiarse en ella.

Si fuese a limitar a un párrafo todo lo que he apuntado, repetiría el resumen que hice en un foro en la Universidad hace algún tiempo. Decía entonces que las finalidades de la educación eran: templar la emoción para lo desconocido nutriéndose en la experiencia cotidiana y en la tradición; incorporar la tradición redescubriéndola en la experiencia vital; afinar el entendimiento incorporando como descubrimiento el entendimiento ya alcanzado. En otras palabras, poner en juego el sentimiento, la emoción y el entendimiento, según forman parte de la persona en su interior, con el mundo, sentimiento, emoción y entendimiento de afuera en tal forma que se afecten ambos. Así se produciría el afecto en el crecimiento, la seguridad en el cambio, la humildad en el conocimiento y la fortaleza en el misterio. Y esto, para cada cual, según es y para todos en su fundamento.

HACIA UNA FILOSOFÍA EDUCATIVA PARA PUERTO RICO*

ANGEL M. MERGAL

I

AUNQUE tengamos una idea más o menos clara del título por el cual debe orientarse la discusión del tema, siempre se le hace necesario a cada ponente fijar para sí mismo el significado de los términos a fin de mantenerse dentro de un marco de referencia preciso. Los términos son en nuestro caso, *filosofía*, *educación* y *Puerto Rico*. Los tres constituyen una estructura semántica dentro de la cual adquiere sentido el tema, y fuera de la cual se dispersarían los esfuerzos de los ponentes sin alcanzar blanco alguno.

Examinemos primero el término inicial: *filosofía*. Nos ahorraremos la historia del concepto refiriendo los oyentes a las *Lecciones Preliminares*, de García Morente, o a cualquiera otra *Introducción* prestigiosa, incluyendo la de Julián Marias.

Tal vez la reproducción de un diálogo entre profesores ilumine mejor el problema que nos ocupa. Allá para 1947 trabajaba en Puerto Rico un famoso fitopatólogo del Instituto Rockefeller. Una tarde, frente a la entrada principal de la Universidad, este profesor, otro profesor universitario de ciencias naturales, y el ponente, comentábamos el curso de *Filosofía de la Educación* de nuestra Universidad. "Es que la filosofía de la educación", dije, "debe ser filosofía antes que educación". Mi amigo, el fitopatólogo, y su amigo, el profesor de ciencias, me llevaron la contraria al instante. Para mí la filosofía era una disciplina de pensamiento, un método, una forma sin contenido substancial, algo así como los *Principia Mathematica*, de Russell-Whitehead; la *Philosophia Perennis*, de Leibnitz; o la mayéutica de Sócrates. Para los dos científicos la filosofía era una especie de apologética, una justificación y guía para la aplicación

* Trabajo leído en la Séptima Convención de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico el 26 de agosto de 1961.

práctica de hechos y técnicas y circunstancias, explorado y definido ya todo por la experiencia y el rigor científico. Por lo menos así lo entendí yo entonces. "Primero vivir, y desde la vida filosofar", dijeron los romanos; con lo cual parece plantearse permanentemente la antinomia kantiana con respecto al percepto y al concepto. Desde entonces me resulta útil, y hasta cómodo, definir la ciencia por la investigación rigurosa de los hechos observables, la tecnología por la aplicación de la ciencia y la filosofía por la búsqueda de sentido en las actividades específicamente humanas.

Parece ser un hecho histórico que en las grandes crisis colectivas los guías intelectuales y espirituales de los pueblos buscan urgentemente síntesis orientadoras que impartan una seguridad interior capaz de contrapesar el cataclismo, la inseguridad y la disolución de circunstancias, formas y apoyos exteriores. Después de la Segunda Guerra Mundial, una de estas síntesis orientadoras la logró Karl Pribram, entonces profesor de la American University, de Washington D. C., y miembro de la United States Tariff Commission. Su obra se titula *Conflicting Patterns of Thought*, y fue publicada por la Public Affairs Press, Washington, D. C., en 1949. En ella reduce Pribram toda la historia de la filosofía a cuatro formas conflictivas: universalismo, nominalismo, intuicionismo y dialéctica. El resto del libro es un intento para demostrar cómo toda la historia de Occidente se ha debido a una cadena de crisis producidas por los conflictos y choques violentos de estas cuatro formas de pensamiento motivador y sus manifestaciones en los grandes movimientos de las sociedades, informadas por sus culturas, en el curso de la historia. La educación, por supuesto, es una de estas formas de vida socio-culturales y expresión de estas estructuras del pensamiento filosófico.

Este modo de reducir a esquema general la diversidad del pensamiento filosófico y su expresión en formas de conducta socio-cultural, es tan bueno o tan fallido como cualquiera otro, incluyendo el mío. En vez de considerar la historia de la filosofía en sus estructuras o "patterns" prefiero esquematizarla por sus temas fundamentales: el ser, el pensamiento o reflexión del ser, la conducta manifiesta y encubierta, individual y social del ser, y la auto-evaluación de la conducta del ser, o sea, las llamadas disciplinas filosóficas: ontología y metafísica; epistemología y lógica; psicología, estética, política, educación, teología, etc.; y finalmente ética.

En consecuencia de este modo de considerar la filosofía, la educación es una de tantas actividades o formas de vida específicamente humanas, con una intencionalidad motivada radicalmente por la naturaleza del ser humano, y encaminada a la conservación y enriquecimiento de aquellas otras formas de vida reputadas como buenas por

la sociedad que las enseña a cada nueva generación. Una filosofía de la educación vigente sería, por tanto, un esclarecimiento de los fundamentos que justifican racionalmente esta forma de conducta humana llamada educación, en orden al concepto que las personas adultas que integran la sociedad tienen de sí mismas y su valoración de las demás formas de conducta, manifiesta y encubierta, individual y social, que constituyen su vida culta. Esta filosofía debe ser patente y conocida por los maestros, aceptada y sostenida por el pueblo, protegida y fomentada por la acción de un gobierno representativo.

II

Procede ahora examinar brevemente el segundo término: educación. Así como la experiencia filosófica envuelve una antinomia: vivencia inmediata y reflexión remota, la educación envuelve una dicotomía: enseñanza y aprendizaje. No hay actividad pedagógica donde falte uno de estos factores. El aprendizaje autónomo debe designarse por otro término, autodidaxia, por ejemplo, a fin de evitar la confusión. La enseñanza sin aprendizaje también debe designarse por otro término: *majadería*, por ejemplo.

Enseña la generación adulta, representada por el gobierno, la escuela y los maestros; y aprende la nueva generación. La filosofía de la educación responde a la necesidad de saber qué enseñar y por qué enseñar eso y no tantas otras cosas que podrían enseñarse. El cómo enseñarlo eficazmente, de modo que el alumno aprenda bien, es cosa de técnica, es decir de ciencia aplicada; pero sin olvidar que también la ciencia, y la ciencia aplicada, como actividades específicamente humanas, se fundamentan sobre una filosofía, ya implícita, ya manifiesta. Esa filosofía, por supuesto, está fuera del alcance de la nueva generación, ocupada en vivir lo inmediato, y para quien la reflexión remota es todavía una imposibilidad por carecer de perspectiva, de distancia psíquica. De esta antinomia filosófica ha derivado siempre una perpetua tensión y conflicto entre maestro y alumno, padres e hijos, muy bien vista y mejor expuesta por don Federico de Onís en su ensayo de hace mucho tiempo, *Disciplina y Rebelión*. En ello va implícito el difícil problema del procedimiento democrático en la relación enseñanza-aprendizaje, paralelo al de gobernante y gobernados, al de libertad y régimen de ley; en una palabra, el problema clave de la vida civilizada: la relación de la persona individual y la sociedad a la cual pertenece.

Un agudo pensador, y a la misma vez científico de consideración, Alfred Korzybski, quiso definir el punto exacto en que el hombre, siempre en continuidad con la naturaleza, es también distinto dentro

de ella, y lo fijó en la capacidad del hombre como "time-binder", es decir "integrador del tiempo", a diferencia del animal, "integrador del espacio", y de la planta, "integradora de las sustancias químicas". Estas son, para él, tres categorías de vida distintas, y sin embargo en continuidad natural.

Sin aceptar, necesariamente, el sistema korzybskiano, es obvio que la historicidad humana, la capacidad del hombre para acumular y transformar, en sociedad y en cultura, el desarrollo histórico de sus potencialidades, constituye el atributo diferenciador de la especie. *The manhood of humanity*, como lo llama Korzybski, en contraste con *la niñez de la humanidad*, es el estado al cual deben llegar los hombres a medida que incorporen a su vida individual y social el proceso histórico de la humanidad. Esta visión teleológica de Korzybski guarda estrechas analogías con el concepto de *esfera noética*, del padre Pierre Teilhard de Chardin, y con el concepto noogenético de Viktor Frankl. Fijar hito a la historia de la humanidad es dar sentido creador a la acción del hombre. A ello se llega por el proceso de comunicación al cual llamamos genéricamente educación. Por tanto, la verdadera vida se da en la amplitud del tiempo histórico, considerado éste como trascendencia del espacio y de la sustancia llamada material.

A este continuo de vida creadora en el tiempo llamamos historia y tradición. Si hombres funestos, como Trujillo en Santo Domingo, Castro en Cuba, los dictadores comunistas en Rusia, logran aislar una generación de su historia, esa sociedad corre el riesgo de crearse un ámbito cultural ajeno a su propia biografía tanto como a la de la humanidad, y de perder la capacidad de comprenderse a sí misma tanto como a los demás pueblos civilizados. Lo propio acontece cuando una educación desorientada logra desvirtuar la capacidad integradora del tiempo histórico de una nueva generación. Esto equivale a decir que la mentalidad humana es de índole histórica y crea en el proceso de su desarrollo, la integración del tiempo histórico en humanidad. Interrumpir ese desarrollo es intervenir negativamente con la finalidad de la vida humana. Cerrar u obstruir las vías de comunicación con la historia de la humanidad es interrumpir el proceso de acumulación y transformación del tiempo histórico y aniquilar el potencial de crecimiento cultural saludable de un pueblo. Desde ese momento, el problema es uno de *ética*, de juicio de valor. Si no hay valores absolutos, si no hay punto de referencia inamovible, entonces da lo mismo, todo es igual, lo importante es mantenerse vivo.

Pero la capacidad integradora del tiempo histórico revela una potencialidad ulterior, fundamento de toda otra capacidad humana: el potencial para trascenderse a sí mismo y a las circunstancias, tanto

naturales como cultas. Es la potencialidad de trascendencia lo que permite al ser humano disociar o abstraer su personalidad, su conciencia de ser, de su cuerpo y del ambiente natural que lo sostiene y al cual pertenece. El signo inequívoco de este potencial de trascendencia es ese otro mundo creado por el hombre, un mundo exclusivamente humano, que sirve de vínculo a las esferas de lo natural y lo cultural; de lo individual y lo social; de lo pasado, lo presente y lo futuro; de lo actual y lo potencial; el mundo del lenguaje. Y he dicho deliberadamente "del lenguaje" y no "de la palabra" porque me refiero también a ese mundo simbólico llamado por Edward Hall *the silent language*.

El aprendizaje en el mundo natural es aprendizaje en concreto, integrador de la química y del espacio, aprendizaje "en presencia de". El aprendizaje humano es como el natural, pero también lo trasciende y lo supera por la palabra y por el símbolo, puede ser aprendizaje "en ausencia de", en abstracto, y esto lo caracteriza como "específicamente humano". De este hecho derivan dos factores de la educación humana: las categorías de aprendizaje y las materias de enseñanza o *curriculum*.

Sabido es que Thorndike distinguía tres tipos de inteligencia: motora, abstracta y social. Esta clasificación podrá parecer burda y primitiva al compararla con las investigaciones contemporáneas, sin embargo señala ya hacia un hecho: todo aprendizaje no es igual y por tanto, el método ha de variar conforme a la materia de enseñanza y al proceso de aprendizaje de la misma. Esto, por supuesto, es ya materia técnica y no de filosofía: pero presupone, en efecto, una realidad que sí es materia filosófica, en la cual ha concentrado particularmente la profesora Ana María O'Neill en su magnífica obra *Ética para una Edad Atómica*.

No importa dónde puedan conducirnos las investigaciones analíticas de la inteligencia y el pensamiento humanos, el programa de enseñanza tendrá que incluir siempre materias de tres categorías: técnicas, conceptos y valores. En cada una de estas categorías las materias podrán analizarse y clasificarse conforme a una escala de dificultad del aprendizaje. Las escalas de Arnold Gesell, por ejemplo, ya nos indican la conveniencia de graduar el material en coordinación con las etapas de crecimiento del alumno, y de ello se sigue que los métodos adecuados a las materias deben determinarse por investigación científica y no por tanteo, intuición o autoridad.

Las asignaturas técnicas no se limitan, por supuesto, a la llamada educación vocacional. Tan técnica es aprender a escribir y a leer, como aprender a escribir en máquina o leer en clave; aprender a nadar o a manejar un automóvil, como aprender a detonar un

arma atómica o a administrar una factoría; aprender a crear un poema, como aprender a construir un taburete. Pero una misma prueba de aptitud no serviría para indicar el talento del poeta y del gerente industrial: como tampoco podrían cultivarse estos talentos siguiendo la misma metodología.

Lo dicho con respecto a la enseñanza y aprendizaje de técnicas puede trasladarse a la categoría de conceptos. Los llamados *idiotas-sabios* pueden realizar operaciones matemáticas que emulan y aun superan las mejores máquinas calculadoras; pero no podrían aprender, ni explicar, el concepto de número y mucho menos los conceptos envueltos en operaciones como elevar a potencia, raíz cuadrada, progresión y función de una razón común. Se pueden aprender los datos del desenvolvimiento histórico y contestar a perfección un examen objetivo de cierto-falso, llenar blancos y parear. Esto es una técnica, tanto como aprender las cuatro operaciones básicas de la aritmética y las tablas correspondientes. Y, sin embargo, ese *idiotasabio* de la historia podría no tener la más mínima capacidad para aprender y explicar la importancia de un hecho histórico por sus causas y consecuencias, y mucho menos un concepto de historicidad humana que le permita discutir a Hegel, Marx, Spengler o Toynbee. Y recordemos, de paso, lo que nunca debiera olvidarse, que no se aprende el concepto de historia del mismo modo como se aprende el de la composición química de una molécula de agua, porque son conceptos que se dan en dimensiones distintas de la existencia, y se requieren procesos mentales diferentes para captarlos.

Pasemos a los valores. Dos alumnos igualmente brillantes aprenden gerencia industrial. Uno de ellos va a dirigir una empresa y la hace doblar cada año su producción, sus ventas y sus beneficios. El otro hace lo mismo; pero al cabo de los cinco años va a dar en presidio por haberse apropiado dinero de la compañía. El segundo aprendió bien conceptos y técnicas; valores no, y menos a regir la vida en orden a una jerarquía de valores, lo cual también es una técnica.

Conozco por lo menos una obra, *The Structure of Religious Experience*, del filósofo inglés John MacMurray, que sin ser precisamente una obra de axiología, está constituida a base de la reflexión con respecto a tres categorías de valores: científicos, estéticos y religiosos. En ella se contempla la totalidad de la vida humana y se le enjuicia por el criterio de esta jerarquía de valores. Esto me lleva a recordar otra obra: *El Cristo de Velázquez*, el admirable poema de Miguel de Unamuno y la obra pictórica que lo inspira. El famoso lienzo podría servir de materia de estudio técnico para los artistas y críticos de arte, de materia de estudio científico para los peritos y conocedores de la historia del arte pictórico, de materia de estudio

conceptual, para los teólogos y filósofos como Unamuno, y materia de estudio de valores, para hombres como Alberto Schweitzer.

El régimen de gobierno llamado democracia es una técnica de administración pública; es una técnica susceptible de estudio y comprobación científica en cuanto a su eficacia y autenticidad; es un concepto de vida, tanto individual como de relación, y es una jerarquía de valores entre los cuales la libertad y la responsabilidad personales dominan y orientan toda la actividad humana. Toda persona que ejerza mando en un sistema democrático sabe que es mucho más fácil aprender las técnicas del régimen democrático y el concepto del mismo, que obedecer a su propia sabiduría técnica y teórica. Obedecer a la verdad presupone lealtad a ella, decisión contra los intereses personales, aprendizaje al nivel más profundo de una jerarquía de valores a los cuales se subordinan técnicas y conceptos. Para Sócrates esta jerarquía de valores tuvo un nombre genérico: el deber. Para Cristo, esta jerarquía de valores tuvo otro nombre genérico: la fe. Su aprendizaje, hasta el punto donde los valores rigen la vida, es la máxima sabiduría, la *sagesse* que Maritain contrasta con la *science*, y tal vez el *saber de salvación*, de Max Scheler.

III

Esta séptima convención de la *Asociación de Psicólogos de Puerto Rico* ha estado dedicada al estudio de la realidad puertorriqueña. La educación, tanto pública como particular, constituye una forma principalísima y general de esa realidad. Al plantearnos el tema de una *Filosofía Educativa para Puerto Rico*, el problema, si lo hay, consiste en determinar hasta dónde las generalizaciones expuestas son aplicables en Puerto Rico, y cómo han de modificarse al llevarlas a la práctica y responder a las circunstancias particulares de la Isla. Los ponentes de esta mañana analizaron esas circunstancias con referencia a la sociedad y a la cultura isleñas. El que os habla ha tenido ocasión de asomarse al panorama mental del país en lo que toca al problema educativo, por dos amplias avenidas: la *Consulta al Pueblo*, llevada a cabo durante la administración del Dr. Efraín Sánchez Hidalgo como Secretario de Instrucción; y un ensayo evaluando la función y sentido de la educación en Puerto Rico, escrito por 343 educadores de las escuelas públicas. Aparte de estas fuentes inmediatas, vale tener en cuenta las numerosas pesquisas realizadas, en lo que va del siglo, por peritos y comisiones extranjeros y de la tierra, entre los cuales merecen mención honorífica la obra del profesor Brameld y la investigación de nuestra propia Legislatura, esta última especialmente por su elevado coste.

En vista de estos materiales, considero que son aplicables en Puerto Rico las siguientes generalizaciones:

1. La diferencia del ser humano que le transforma en "integrador del tiempo", en virtud de su potencial de trascendencia de sí mismo y de su contorno natural y culto, le permite mantener su continuidad con la naturaleza y a la vez le distingue de las otras dos esferas de la vida natural. Ello imparte al hombre su capacidad para aprender en una dimensión distinta de la naturaleza infrahumana.
2. Las materias de enseñanza pueden clasificarse en tres categorías: técnicas, conceptos y valores.
3. La enseñanza puede organizarse por etapas, siguiendo las etapas del crecimiento natural, desde las escuelas maternas hasta la universidad. En cada etapa el programa debe consistir de las tres categorías de asignaturas mencionadas estructuradas en escalas progresivas.
4. La administración general y la local deben obedecer a la misma filosofía que rige la enseñanza en el salón de clase, siguiendo la norma de desplazar el régimen de autoridad por uno democrático.

Las fuentes consultadas indican cuáles son las circunstancias particulares a las que deben adaptarse estas generalizaciones.

1. El objetivo supremo de la educación en Puerto Rico es el desarrollo pleno de las potencialidades del alumno, tanto en beneficio natural como para cumplir su responsabilidad cívica.
2. La obligación de educar la comparten por igual el ciudadano y el Estado. En Puerto Rico el Estado concede a la escuela particular toda la libertad compatible con la soberanía de un gobierno democrático; pero debe eliminar los conflictos de intereses entre individuos, grupos y estado en beneficio de la educación.
3. La vinculación permanente con Estados Unidos hace imperativo el aprendizaje del inglés y la capacitación del alumno para cumplir y disfrutar esa relación en todos sus aspectos.
4. Nuestro origen y tradición hispano, así como nuestra relación con esa cultura, demanda tomarla en cuenta en la estructuración de nuestro sistema educativo.
5. El programa de enseñanza debe incluir preparación vocacional tanto como académica, concediendo máxima importancia a las artes del lenguaje, las matemáticas y las ciencias.

6. La progresiva industrialización, así como las consecuencias de una vinculación permanente con Estados Unidos, demanda prioridad para una educación técnica.
7. El régimen democrático debe prevalecer, e inspirar todas las relaciones dentro del sistema educativo, tanto administrativas como docentes.
8. Los rápidos cambios en una sociedad y una cultura fluida, como la nuestra, así como la migración campesina hacia centros urbanos, requiere la educación eficaz en valores cívicos, morales y religiosos.
9. El problema planteado por el exceso de población y los escasos recursos económicos se refleja en la educación al notarse la escasez de materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios a los estudiantes y hasta local y personal docente.
10. Las circunstancias particulares de Puerto Rico demandan un personal docente mejor preparado. ¿Cuál debe ser esta preparación? ¿Cómo conseguir más personal?
11. Los problemas ecológicos y de otra índole originados en el cambio social y cultural requieren más íntima cooperación entre la escuela, el hogar y la comunidad.

Cómo habrá de efectuarse la aplicación de los principios generales a las condiciones particulares es ya cosa de *praxis* difícil y nada deseable de anticipar doctrinariamente. Tal vez la mejor filosofía en este orden, la ha formulado ya el refranero jíbaro: "En el camino se acomoda la carga".

Sin embargo, creo necesario insistir, por vía de conclusión, en una proposición casi perogrullesca, y con harta frecuencia olvidada: La vida específicamente humana se da dentro de una estructura de polarizaciones, e ignorarlas predispone a la desproporción, falsificación y frustración de esa misma vida. Estas polarizaciones son a veces antinómicas, a veces complementarias. Veamos:

El puertorriqueño, como todo hijo de vecino, es regional y particular; pero también universal. Nace humano, en sentido genérico, luego se puertorriqueñiza, aculturándose y socializándose hacia eso que llaman *identidad*. Pero su educación, al puertorriqueñizarlo, no debe menoscabarle su universalidad, mutilándole y limitándole sus potencialidades humanas, sino capacitarlo como puertorriqueño para enriquecerlo y afirmarlo como hombre.

Se vive en el presente para asegurar y cumplir el futuro; pero el sentido del presente no se revela sino en función de una historia, de un pasado originario, y de una aspiración válida hacia lo futuro. El hombre que ignora su pasado, reduce a un minimum la compren-

sión racional de sí mismo, de su auténtica *identidad*, y su proyección racional hacia un futuro histórico. Sin perspectiva de temporalidad humana, tanto el sentido como el valor de la existencia padecen confusión y miopía. El trascender los confines de su presente hacia su historia y a la vez hacia su porvenir, permite al ser humano inventar una brújula que marque rumbos culturales a su existencia, actualizando un potencial de libertad creadora que, contrario a lo que lamentaba Segismundo, supera a la de la naturaleza infrahumana.

La persona individual no se cumple totalmente sino en lo social. Solamente cuando se vincula a la humanidad deviene el individuo verdaderamente humano.

— La educación es para la vida, para sostenerla, mejorarla y disfrutarla con dignidad humana. Pero la vida es más que necesidad temporal de nutrición, sexo y albergue; es también necesidad eterna, de libertad, de verdad, de crecimiento ilimitado, de lealtad interpersonal, de sentido y propósito existenciales. La educación debe capacitar al ser humano para satisfacer ambos órdenes de necesidades, las inmediatas y también las últimas, impartiendo sentido y valor humano a las primeras por la presencia lúcida y arraigada de las últimas.

BIBLIOGRAFIA

1. Aebli, Hans, *Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget*, Ed. Kapeluz, Bs, Ars., 1958
2. Berkson, I.B., *Preface to an Educational Philosophy*, Columbia Univ. Press, N. Y., 1940
3. Brameld, T. *The Remaking of a Culture*, Harpers, N.Y., 1959
4. Butler, J. D., *Four Philosophies and their Practice in Education and Religion*, Harpers, N. Y., 1957
5. Dilthey, W., *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía*, Losada, Bs, Ars., 1954
6. Fuller, E. (Ed.) *The Christian Idea of Education*, Yale Univ. Press, 1957
7. Griswold, A. W., *Liberal Education and the Democratic Ideal*, Yale Univ. Press, 1959
8. Lepley, R., *Dependability in Philosophy of Education*, Teachers College, Columbia Univ. Press 1931
9. Lodge, R., *Philosophy of Education*, Harpers, N. Y., 1947
10. Maritain, Jacques, *Education at the Cross Roads*, Yale Univ. Press, 1943
11. Scheffler, I. (Ed.) *Philosophy of Education*, Allyn and Bacon, Boston, 1958
12. Tirado Benedi, D. y Hernández Ruiz S., *La Ciencia de la Educación*, 2 vols., Ed. Atlante, México, D. F., 1940