

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA, HOY

Si la filosofía de la educación es intento reflexivo por averiguar, de fundamental manera, esencia, valores y fines de la formación humana, así como la justipreciación de las formas e instituciones en que de hecho ésta se realiza, se comprende de suyo que la dicha rama del saber cae verticalmente en la zona de la antropología filosófica y de la filosofía social, y se halla vinculada al origen y desarrollo de la propia filosofía en general. Dentro de Latinoamérica, acaso de acentuada forma, las ideas filosóficas sobre la educación, son de continuo un corolario de la filosofía imperante, o militante, en cada época. El estado actual que hoy ostenta es trasunto más o menos fiel de las corrientes filosóficas de nuestro tiempo, explicables en parte, a su turno, por antecedentes y cruces de ideas.

Pedagogía cristiana

La educación cristiana es, como hecho característico de la cultura occidental, un componente esencial de la vida civilizada en América. Fue, en efecto, la pedagogía cristiana la primera corriente educativa en el Nuevo Mundo, y sigue teniendo aquí, tras los agitados siglos de existencia de los pueblos iberoamericanos, una decisiva importancia en la teoría y práctica de la enseñanza.

Cífrase la filosofía de la educación cristiana en tres principios. El primero toca el fin del proceso formativo: educar debe ser *redimir* la naturaleza humana degenerada por el pecado original, tomando como modelo (educación cristocéntrica) la figura de Cristo. La consideración del educando constituye el segundo principio, *teológico* en lo sustancial. El niño nace lastrado por aquella culpa originaria, pero, gracias al bautismo, quedan depositados en él los gérmenes de todas las virtudes. El tercer principio, de base metafísica, postula al más decidido optimismo. La inmortalidad del alma y la existencia de Dios hacen posible un *destino sobrenatural* del educando mediante el libre albedrío auxiliado por la gracia.

La pedagogía cristiana en Iberoamérica se ha documentado, en nuestros días, de preferencia, en pedagogos españoles. Jaime Balmes, Andrés Manjón, Ramón Ruiz Amado, Rufino Blanco e Isidro Almazón, entre otros, han influido con sus obras, en los pedagogos adeptos a esta corriente en Iberoamérica. En Argentina, Costa Rica y México, disfruta de amplia difusión en centros docentes de orientación católica, el llamado humanismo cristiano

de don Andrés Manjón, definido como "el arte y la voluntad de buscar la perfección según las normas de la naturaleza elevada al orden sobrenatural".

Pero, a no dudarlo, el documento más influyente en Iberoamérica dentro de la pedagogía cristiana es la Encíclica de Pío X sobre la educación, *Divini illius Magistri* (31 de diciembre de 1929). El documento tiene efecto regulativo no sólo en centros católico-confesionales de enseñanza; fuera de éstos gran número de maestros propagan las ideas de esta Encíclica y aleccionan conforme a su doctrina. En Argentina, por ejemplo, Gustavo F. Franceschi (*La Religión en la Enseñanza*, 1940) y J. Carlos Zuretti (*Historia General de la Pedagogía*, 1946), hacen notar las bondades del documento.

En forma múltiple se ha venido expresando el carácter teocéntrico de la educación cristiana. El pedagogo chileno Alberto Hurtado Cruchaga, S. J., dice: "La vida de un cristiano es un gran viaje que termina en el cielo. Nuestra más ardiente aspiración debe ser realizar ese itinerario, y no exponernos por nada del mundo a perder la estación de término que nos ha de llevar a la vista y al amor de Dios nuestro Padre. La estación de término es la misma para cada cristiano, pero el camino para llegar allá es diferente según los designios divinos."

La Providencia del Padre ha ordenado al mundo en forma que todas las funciones esenciales a la vida natural y sobrenatural se realicen ordenadamente. Quiere Él que algunos lo honren y sirvan labrando los campos y sacando de ellos el alimento para sus hijos. Quiere que otros defiendan los intereses de la justicia y del derecho.

El cientificismo positivista

En su orden cronológico, quizás también teórico, aparece la filosofía positivista de la educación en Latinoamérica, a la vuelta del siglo. Se presenta en abierta polémica contra la práctica educativa vigente a la sazón. (Es la época de las vivas discusiones filosóficas en América.) A la filosofía positivista se vincularon hombres eminentes, en su inicial aparición. La claridad y sencillez de sus principios, por otra parte, contribuyó a su fácil aprendizaje, así como a su continental difusión, favorecida por la circunstancia política y social de las nuevas naciones. Advenimiento, desarrollo, auge y declinación del positivismo en Iberoamérica son fases, en efecto, bien importantes en la caracterología del pensamiento americano.

En efecto, al promediar el siglo XIX, los Estados de América Latina toman ya clara conciencia del problema educativo y, lo que es más, se deciden a resolverlo en toda su extensión y profundidad. Surge el pensamiento de organizar concienzudamente sistemas de educación pública, dándoles una base legislativa (*Leyes orgánicas de enseñanza*). La ideología que informó estos sistemas de educación pública fue la filosofía del positivismo, que desde en-

tonces hasta principios del siglo xx, invadió todos los países de América, ganándose para sí a los más destacados intelectuales. Así, en la Argentina, con el filósofo francés Amedée Jacques (1813-1865); en México, con el naturalista y filósofo Gabino Barreda (1818-1881); en Brasil, con el pensador Tobías Barreto (1838-1889); en Venezuela, con el médico Rafael Villavicencio; en Cuba, con Enrique José Varona; en Chile, con Juan Enrique Lagarrigue; en Santo Domingo, con Eugenio María Hostos, etc.

La filosofía positivista reposa en tres postulados: la ley de los tres estados (teológico, metafísico y positivo), la clasificación de las ciencias (abstractas, abstractas-concretas y concretas) y la religión de la humanidad (el culto a los muertos ilustres).

De aquí se deriva una pedagogía de orientación científicista, que rompe lanzas en favor de una moral laica y empírica, llevando a algunos de sus representantes, en materia de religión, a cierto tipo de ateísmo. En términos generales, en Latinoamérica, excepto Brasil, no se dio importancia en pedagogía a la concepción religiosa del positivismo.

El positivismo está persuadido de que el hombre reproduce la historia de la humanidad; por donde llega el pensamiento de que la mejor educación dirigida es aquella que aplica inteligentemente la ley de los tres estados. Durante la primera etapa (del nacimiento a la adolescencia) el aprendizaje no tendrá un carácter formal y sistemático. El programa de estudios comprenderá lengua y literatura, música, dibujo, idiomas extranjeros. Dichos conocimientos irán elevando al niño de la concepción fetichista del mundo al politeísmo y monoteísmo.

Durante el segundo periodo (adolescencia y juventud), se iniciará el estudio formal de las ciencias. Primero, matemáticas y astronomía, física y química; después, biología y sociología; en fin, la moral, designio último de toda educación. No se descuidará la cultura estética del joven, y el estudio de las lenguas griega y latina; lenguas, sobre todo el latín, que servirán para despertar el sentimiento de nuestra filiación social. A través de este periodo, el individuo pasará poco a poco del estado metafísico a una concepción positivista del mundo y de la vida.

La educación religiosa será un principio de acción. Al *Gran Ser* ha de tributársele, primero, un *culto privado*, en que el educando llegue a sentirse solidario de sus antepasados y de sus descendientes; después, un *culto público*, con ritos, sacerdotes y un calendario con fiestas dedicadas a los prohombres de la Humanidad.

Más tarde, el científicismo educacional se fortalece con las doctrinas de Herbert Spencer y Alejandro Bain, y se afina con las ideas psicologistas de J. Stuart Mill. Del evolucionismo spenceriano dan cuenta en México, Ezequiel A. Chávez (*La Educación Nacional*, 1899); en Cuba, M. Valdés Rodríguez (*Pedagogía Experimental*); en la Argentina, Alejandro Carbó (*La Educa-*

ción de la Mujer); en Chile, los hermanos Amunátegui (*De la Instrucción Primaria*); en Brasil, Benjamín Constant (*A Escravatura no Brasil*).

En el campo de la filosofía de la educación en Latinoamérica, las expresiones positivistas más vigorosas al propio tiempo que más originales, las ofrecen el chileno Valentín Letelier (1847-1919) y el argentino José Ingenieros (1877-1925). Uno y otro aún encarnan el tipo intelectual del polígrafo, tan característico en América todavía a principios del siglo xx.

Todo cuanto afecta al hombre le preocupa a Letelier, pero su preferencia intelectual estuvo del lado de la historia, el derecho y la educación. Sus preocupaciones pedagógicas quedaron consignadas en su voluminoso libro *La Filosofía de la Educación*, segunda edición, 1911. La obra es, a decir verdad, una suerte de enciclopedia sobre los múltiples problemas de la enseñanza: los conceptos fundamentales de la educación, sus fines y métodos, las formas de organización en los diversos niveles escolares, los planes de estudios, incluso un postrero estudio sobre los anormales, todo tiene acomodo en este libro. El fundamento filosófico de su pensamiento se inspira, en lo fundamental, en ideas de Comte, Spencer y Bain:

"1º Que las explicaciones científicas excluyen a las demás, porque desde el momento en que se descubre una ley natural, se deja de recurrir a los dioses y a las causas ocultas para explicar los fenómenos que ella rige;

"2º Que, por lo mismo, esto es, porque las explicaciones fundamentales se excluyen recíprocamente, se debe adoptar una sola para informar toda la enseñanza; y

"3º Que para servir de base exclusiva de la enseñanza no hay más que tres filosofías: la teología, la metafísica y la ciencia."

Pero la filosofía positivista, vale decir, la ciencia, es la que, en definitiva, asegura el progreso de la humanidad. "De esta manera —añade Letelier—, cuando las filosofías tradicionales en siglos de predominio docente apenas han logrado más que plantear el problema, unas ciencias que acaban de nacer, unas ciencias que todavía son miradas de reojo en las universidades, las ciencias sociales, cuya enseñanza no está sistematizada en instituto alguno, y cuyos progresos son obra de esfuerzos aislados, van resolviendo, lenta y callada pero a la vez seguramente, algunas de las más graves dificultades de nuestra época."

Llevado de estos principios concluye: "que ninguna de las otras filosofías fundamentales satisface, en el presente estado de la cultura, un número tan grande de necesidades como lo hace la ciencia; por consiguiente, ningún sistema de enseñanza puede tampoco ostentar un carácter tan genuinamente social como el sistema científico."

Más independiente del positivismo militante, si cabe, fue José Ingenieros, quien matizó su naturalismo con señalada influencia psicofisiológica. Un evolucionismo a manera de guión orientador encauza su filosofía y peda-

gogía. En sus libros *Hacia una Moral sin Dogmas*, 1917, y *La Evolución de las Ideas argentinas*, 1918-1920, deja caer, de manera ocasional, su doctrina pedagógica, que, a la manera de Spencer, lo lleva a un progresismo peculiar. "Respetad el pasado en la justa medida de sus méritos, pero no lo confundáis con el presente ni busquéis que todo tiempo pasado fue mejor. Mirad siempre adelante, aunque os equivoquéis: más vale para la humanidad equivocarse en una visión de aurora que acertar en un responso de crepúsculo. Y no dudéis que otros, después, siempre, mirarán más lejos; para servir a la humanidad, a su pueblo, a su escuela, a sus hijos, es necesario creer firmemente que todo tiempo futuro será mejor."

El positivismo ha dejado ya de ser una filosofía militante en América, como lo era todavía antes de la primera Guerra Mundial. Sin embargo, el estilo positivista de encarar la pedagogía aún cuenta con adeptos. La poderosa influencia que ejerció en su época, lo explica a satisfacción.

El pragmatismo

El positivismo reclama una constante apelación a la experiencia. Otra corriente filosófica, el pragmatismo, busca su fundamento en la acción. Como aquél, la filosofía pragmática ha gozado y goza de gran predicamento en Latinoamérica. Hay más: sin advertirlo, algunos pensadores no han percibido las hondas e irreconciliables diferencias entre ambas doctrinas.

El pragmatismo en Latinoamérica llega por la vía directa de dos pensadores norteamericanos: W. James y J. Dewey. Enseña esta corriente filosófica que la cultura humana (ciencia y moral, arte y religión, economía y derecho) se explica por los servicios que ésta presta a la conservación e incremento de la vida. La verdad del conocimiento no es, por ejemplo, como quiere la filosofía tradicional, una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino aquello que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz en la existencia, cuanto guía y conserva la acción (*pragma*). "¿Cuál es en suma —pregunta James—, el valor efectivo (*cash-value*) de la verdad en términos de experiencia?"

En su obra de carácter pedagógico *Charlas a los Maestros*, concibe la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias. "Nuestra educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social."

Dichas relaciones son congénitas o adquiridas. Las primeras se hallan vinculadas a la vida instintiva del hombre, como el miedo, el amor, la imitación, la curiosidad... Las segundas son hábitos manuales, intelectuales y emocionales que orientan la vida del hombre, recursos y medios adecuados para comportarse (*to behavior*). El problema de la educación es organizar

esta variedad siempre creciente de reacciones, cuyo designio es el de coadyuvar a la realización de actitudes cada vez más eficaces en un mundo "meliorista", vale decir, susceptible de mejorar incesantemente.

Por su parte, Dewey opone a la pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción", la idea activista de la "enseñanza por la acción" (*learning by doing*), pues sólo la acción, manual e intelectual, promueve la experiencia, y la educación no es otra cosa que una "continua reconstrucción de la experiencia".

Uno de los primeros que aceptan y difunden en América Latina la filosofía pragmática de la educación fue el maestro mexicano Moisés Sáenz y su grupo (Lauro Aguirre, Manuel Barranco, Galación Gómez...). Sus ideas se construyen al hilo del pensamiento de Dewey. Tras de aceptar un concepto instrumentalista y social de la educación, encara el tema de los fines de manera genética. La cuestión de las finalidades, dice ("Para qué educamos a nuestros hijos", *Educación*, Revista mensual, México, 1923), no es problema simple. La educación está íntimamente ligada con la vida humana; es de hecho el proceso de modificaciones y reconstrucciones de la experiencia humana siguiendo directivas válidas, posibles y deseables. Hablar de valores educativos, es hablar de valores humanos; hablar de finalidades de la educación, es hablar de finalidades de la vida. No es, pues, el tópico de los propósitos de la educación problema hueco y ocioso.

Tampoco es problema que pueda resolverse de una vez por todas. En el transcurso de su desarrollo evolutivo, la vida va cambiando sus finalidades. Análogamente, la educación va modificando sus orientaciones a medida que las miras de la vida van modificándose. El problema de finalidades educativas es un problema que se reitera diariamente; su resolución no puede ser absoluta. Resuelto hoy para un pueblo o un individuo, se presenta mañana cuando las condiciones de este pueblo o de este individuo hayan variado.

Cuba es otro centro de irradiación pragmatista. A. M. Aguayo, uno de los pedagogos más destacados en Hispanoamérica, ha logrado, al lado de sus discípulos (Echagoyen de Cañizares, M. de Castro y otros), una influencia considerable. Aguayo recibe la doctrina de Dewey a beneficio de inventario. Rechaza, como el filósofo norteamericano, las filosofías clásicas (realismo, idealismo, positivismo, evolucionismo), pero considera que Dewey sucumbe a una posición relativista, la que asimismo combate. Aguayo subraya esta crítica ya desde 1932. El pragmatismo acentúa el alcance e importancia de la personalidad. Según este sistema filosófico, sigue diciendo Aguayo, la más alta y completa categoría del pensar es la de la personalidad. El valor es algo relativo al hombre. Las cosas son valiosas porque son valoradas; son deseables por son deseadas. La verdad es una propiedad de las ideas. Éstas son verdaderas cuando tienen buen éxito, cuando desempeñan su función, cuando realizan lo que les pedimos. Las ideas son esencialmente instrumen-

tos, de ningún modo imágenes, y la mejor prueba de ello está en su utilidad. La verificación de la verdad consiste en su uso favorable.

El pragmatismo ve de subordinar el pensamiento a la acción. "El conocimiento no es completo sino cuando se descarga en acto. La función cognoscitiva está al servicio de los poderes más altos de la mente, los de la voluntad. De ahí la importancia que los educadores pragmatistas conceden a los métodos activos, sobre todo al de proyectos, el cual constituye su magno descubrimiento pedagógico." (*Filosofía y Nuevas Orientaciones de la Educación*, 1932).

La pedagogía de la libertad

La filosofía pragmática es, de cierto, una superación del positivismo. Pero en Iberoamérica la lucha contra esta última corriente se documenta en la metafísica de la libertad, de ascendencia francesa. Coincide con la época de madurez filosófica en Iberoamérica que representa Alejandro O. Deústua en Perú; Alejandro Korn, en la Argentina; Raimundo de Farías Brito, en Brasil; Carlos Vaz Ferreira, en Uruguay; Enrique Molina, en Chile, y Antonio Caso, en México.

Vaz Ferreira (1871-1958), el primero, toma una actitud crítica frente al positivismo. Ya en 1907, formula certeras reflexiones en torno de la unilateralidad de la pedagogía evolucionista de H. Spencer. El positivismo, en su afán de simplificar reduciendo todo a la ciencia, no pondera en todo su valor el arte, la moral, la religión. Cae, por tanto, en un exclusivismo pedagógico, incapaz de percibir los aspectos concretos de la realidad humana. Vaz Ferreira sustenta una filosofía de lo concreto; quiere captar el ser en toda su exuberancia ontológica. El hombre es el ser libre por toda excelencia. La libertad es su entraña. Toda pedagogía, absoluta, cerrada, geométrica, es falsa. "Por ello, la educación ha de abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbreados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, y a distinguir lo que se sabe y comprende bien, de lo que se sabe y comprende menos bien y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber). . . Y producir también la sensación de la dificultad de las cuestiones el discernimiento entre lo que es cierto o simplemente probable, y la sensación, y también, de que hay problemas insolubles."

Por otro camino llega Antonio Caso (1883-1946) a una pedagogía de la libertad. La educación tiene un gran propósito: la formación de la perso-

nalidad humana. Ésta, que es obra de la libertad, se caracteriza por la conciencia del ideal, lo cual sólo es posible por la existencia del espíritu, estrato supremo del ser. La persona no es sólo un ente psíquico; la define, además, su naturaleza espiritual, capaz de realizar valores; de crear nuevas formas de vida. La libertad, así, es presupuesto de toda educación, pero ha de estar al servicio de la persona humana. Pero el hombre es un ser complejo. "Si queremos formar hombres en las escuelas, formemos almas individuales, formemos buenos animales, 'eugenicemos' las razas, formémosles hermosos y aptos para la acción, pero al mismo tiempo inculquemos en ellos ese sutil egoísmo de pensar, este placer incomparable de ver, de contemplar, de oír, esta magnífica actitud *sui generis* de dar por dar, que tiene un nombre clásico y cristiano. Hagamos al hombre caritativo, hagámosle artista, obliguémosle a ser inteligente, cada vez más inteligente en las casas del mundo y de la escuela, y entonces habremos cumplido con los fines de la educación, integrando almas poderosas por sí mismas, que en las diversas emergencias de la vida sabrán realizar la acción humana en la proporción y la medida en que esta acción ha de realizarse para procurar la felicidad o al menos, ya que no la felicidad, la oportunidad de la acción de un hombre verdaderamente digno de este nombre." (*Ensayos Críticos y Polémicos*, 1922.)

La pedagogía materialista

El triunfo de la Revolución Rusa en 1917 tuvo un efecto internacional. Alentó a todos los partidarios del socialismo científico en otros países para intentar empresa análoga. Así se explica que, una vez concluida la primera Guerra Mundial, cobrara inusitado auge la filosofía del materialismo histórico, y, con ello, la pedagogía revolucionaria marxista. En algunos países iberoamericanos se dejó sentir con vigor aquella influencia.

Latinoamérica es presa de una nutrida literatura de esta doctrina. Obras de Roberto Seiden, P. P. Blonsky, E. Pestrack y otros circulan por doquier; de todos los autores, las ideas de Lenin han ejercido aquí la mayor influencia.

El socialismo científico, marxista, espera la transformación social como un proceso evolutivo en el cual la lucha de clases es signo y factor de él. La interpretación materialista de la historia, o sea la explicación de los cambios sociales por motivos económicos, hace del hecho educativo una mera superestructura que, en definitiva, depende de la realidad económica vigente.

En general, la pedagogía materialista ha sido bien captada por los partidarios de esta corriente en Latinoamérica, quienes han acentuado el carácter irreligioso y ateo de ella, y han tratado de penetrar en la escuela a fin de preparar una generación revolucionaria.

Destacado pedagogo de esta tendencia es el argentino Aníbal Ponce.

Informado de la doctrina, psicólogo por añadidura, no sucumbe a un fácil optimismo. "El concepto de la evolución histórica —dice en su libro, *Educación y lucha de clases*, 3ª ed., 1938—, como un resultado de las luchas de clase nos ha mostrado, en efecto, que *la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia*. Pedirle al Estado que se desprenda de la Escuela es como pedirle que se desprenda del Ejército, la Policía o la Justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlas justas. Formulaciones necesarias de las clases que luchan, esos ideales no son capaces de transformar la sociedad sino después que la clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. *Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama*, y si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan."

La neutralidad escolar no es signo de progreso, sólo tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social, a saber, la lucha de clases y la explotación capitalista. El triunfo de la revolución traerá consigo un nuevo humanismo: el humanismo proletario. "El cielo que el proletariado asalta es el reino que el hombre aspira a construir sobre la propia tierra."

Ponce pertenece a una generación de intelectuales en Iberoamérica, la primera que trató seriamente, mediante los recursos y métodos del materialismo histórico, de iluminar los complejos problemas de América. De esta generación, estimulada por la Revolución Rusa triunfante, son figuras sobresalientes también José Carlos Mariátegui, de Perú; Juan Marinello, de Cuba, y Vicente Lombardo Toledano, de México.

Aunque a todos ellos preocupa grandemente el tema pedagógico, es el peruano Mariátegui (1895-1930) quien lo encara, con Ponce, más directamente. Mariátegui quiere pasar lista de presente en la obra creadora, revolucionaria de América. Ésta afectará no lo formal administrativo, sino la sustancia de la historia, lo económico. El problema de la enseñanza precisa ser considerado como un problema económico. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. El camino de la reforma pedagógica está en democratizar la economía. "La orientación anticientífica y antieconómica, en el debate de la enseñanza, pretende representar un idealismo superior; pero se trata de una metafísica de reaccionarios, opuesta y extraña a la dirección de la historia y que, por consiguiente, carece de todo valor concreto como fuerza de renovación y elevación humanas."

La pedagogía de los valores

El argentino Alejandro Korn (1860-1936) cae dentro de una pedagogía de la libertad, y con mucho. Pero se diferencia de los otros filósofos de la época, primero, por no buscar a su doctrina un fundamento metafísico, y segundo, por centrar su concepción pedagógica en torno de una teoría de los valores. (Korn ha sido uno de los filósofos promotores de esta doctrina.) El ideal de la educación es el cultivo de la personalidad. Ésta se va constituyendo por obra de valoraciones, las que pueden ser económicas (útil-nocivo), instintivas (agradable-desagradable), eróticas (amable-odioso), vitales (selecto-vulgar), sociales (lícito-vedado), religiosas (santo-profano), éticas (bueno-malo), lógicas (cierto-falso), estéticas (bello-feo), las cuales tienen una realización histórica (técnica, felicidad, familia, disciplina, derecho, culto, moral, ciencia, arte) y una finalidad ideal (bienestar, dicha, amor, poder, justicia, santidad, bien, verdad, belleza).

Las valoraciones encarnan en actos de libertad. "La libertad económica, dominio sobre el mundo objetivo, y la libertad ética, dominio de sí mismo, constituyen, unidas, la libertad humana, que lejos de ser trascendente, se actualiza en la medida de nuestro saber y poder." Personalidad y libertad son, para Korn, nombres para el mismo hecho. La pedagogía ha de computar factores permanentes y factores circunstanciales. "La pedagogía es a la axiología lo que la ciencia aplicada a la ciencia pura. Ella fijará los valores preferidos de hecho. Su acción se inicia en el hogar, se continúa en la escuela, se verifica de continuo por el ambiente social —material o moralmente— por los factores dirigentes del momento histórico."

La pedagogía axiológica encuadra del mejor modo dentro de una filosofía de los valores. Dentro de esta orientación Francisco Larroyo (n. 1910) ha desenvuelto sus ideas acerca del fundamento filosófico de la pedagogía (cf. *La Ciencia de la Educación*, 6ª ed., 1961).

El acto educativo reside para Larroyo, en un proceso dinámico, merced al cual el educando se apropia bienes culturales. Éstos, como ya se ha dicho, son múltiples y están configurados por valores.

Lo que convierte a un hecho o cosa en bien cultural es aquella cualidad intrínseca que lo hace *valioso*, digno de ser adquirido. Se llaman valores a estos caracteres o cualidades que hacen de esta suerte apetecibles los bienes de la cultura.

En un sentido, toda pedagogía es pedagogía axiológica, pues la culminación del acto educativo es, justo, la realización de valores, la posesión vital de bienes culturales. Pero el camino, largo, arduo, lleno de peripecias, para convertir en conducta la obra educativa, echa mano de otras disciplinas: la biología, la psicotécnica, las ciencias sociales. Hay, así, una pedagogía biológica, una pedagogía psicológica, una pedagogía sociológica.

El estudio de los fundamentos axiológicos de la educación incumbe a la pedagogía de los valores, la pedagogía axiológica. Compleja y múltiple en sus problemas, se ofrece esta rama de la teoría educativa. En primer lugar averigua cómo y en qué medida los bienes culturales se transforman en bienes educativos, en fines concretos de la acción pedagógica. No todo bien de la cultura es susceptible de transformarse en bien educativo en cualquier momento y para todo educando. Éste va creciendo conforme a cierto ritmo, así en lo orgánico como en lo espiritual. La obra educativa tiene límites, entre los cuales precisa computar las actitudes de cada hombre.

Preciosas enseñanzas brindan a este respecto los principios de caracterología humana. La psicología, además, suministra otros fundamentos en lo concerniente a los valores y bienes culturales. Hay una psicología de los valores, parte constitutiva de la psicología general. La psicología de los valores investiga cómo se producen en la conciencia las vivencias de valor, ello es, cómo se toma conciencia de los bienes culturales y de las diversas cualidades de valores (valencias), y cómo tienen lugar y se generan, en la propia conciencia, los juicios o estimaciones de valor, por parte del sujeto.

La pedagogía axiológica en su tarea de ver de realizar en el educando bienes culturales, los más y del mejor modo, toma muy en cuenta las condiciones sociales de la cultura humana. La comprensión de los valores sólo es posible a través de bienes culturales vividos. Mas ello es factible por la intercomunicación humana. Sólo en la comunidad humana que cultiva valores prospera la educación. Piénsese, por ejemplo, en la educación moral. La realización de valores, por ello, implica una comunidad de cultura, colaboración, solidaridad para lo mejor.

También la educación (¿cómo podría ser de otra suerte?) es, y de manera señalada, un territorio de la cultura humana. Lo es, en efecto, de una triple manera: como hecho institucional, como ciencia y como política. La educación como hecho tiene sus instituciones. La escuela en sus diversos tipos y niveles es uno de sus *bienes culturales* más valiosos. La educación como ciencia y técnica realiza, de igual manera que otro ramo del saber, valores teóricos, como la verdad. La educación como política a título de legislación o conjunto de leyes y prescripciones formuladas para regular la vida educativa de un país realiza valores jurídicos como la justicia, la seguridad...

Pero ¿cuál es el característico, el específico valor cultural de la educación? ¿Acaso ésta carece de él? Así como el arte realiza la belleza; la moral, la bondad, ¿qué axiología es peculiar de la educación? La pregunta no es ociosa; tiene respuesta afirmativa. La educación posee, como todos los distritos culturales, bienes característicos cuyo valor fundamental es la idea de formación, el ideal del desarrollo de la personalidad, el cultivo de las esencias humanas. Un hombre se forma en la medida en que su acervo cultural

(ciencia, arte, moral, derecho. . .) transforma su vida y conducta, y cuyo crecimiento espiritual, en constante aumento, se alimenta de contenidos objetivos plenos de valor. La formación implica, por ello, dos esenciales caracteres: *a*) una creciente asimilación de bienes culturales, que, *b*) venga a potenciar la personalidad del educando para nuevas y mejores formas de conducta.

El valor "formación humana" cumple las condiciones de todo juicio valorativo. Lleva en su esencia la idea de finalidad: la educación realiza objetivos; tiene su polo negativo o *disvalor*, la *deformación*: conducta y actitud para lo malo, lo erróneo, lo inútil, lo injusto, lo feo. . . ; ofrece *grados*: se educa de manera progresiva; alude a un objeto o materia: la educabilidad, y se *jerarquiza* en el mundo de las dignidades humanas.

El valor básico del territorio cultural de la educación, la *formación humana*, es, en esencia, un valor dinámico. Se define su estructura como cambio, transformación; cambio y transformación orientados hacia un constante perfeccionamiento. La formación humana, como la moralidad, toma su alimento de bienes culturales de todo orden (ciencia, arte, economía, religión. . .). Hay más: los propios bienes morales constituyen uno de sus inseparables objetivos.

Junto a la formación como valor pedagógico fundamental, existen, con el rango de *valores pedagógicos derivados*, otros valores: así los valores personales de educando y educador (aptitud, destreza, idoneidad), como objetos del proceso educativo; así los valores y bienes instrumentales como los didácticos (eficacia, vitalidad docente); así los valores y bienes de las instituciones y de las tácticas de organización y administración educativas.

Toda pedagogía de los valores es pedagogía de la cultura, y conduce, por obvias razones, al tema filosófico de los límites de la educación. ¡Optimismo! ¡Pesimismo! ¡Escepticismo! ¡Melionismo! El pensador argentino Juan P. Ramos (*Los Límites de la Educación*, 1941) encara este problema en un documentado trabajo. En él, de manera excelente, vincula el autor los conceptos de cultura y educación y señala los límites de este último proceso tanto en los círculos sociales como en la personalidad del hombre. También pertenecen a esta orientación el mexicano José Manuel Villalpando, y el argentino Manuel C. Chavarría.

La pedagogía del personalismo

La idea de persona como central categoría de una filosofía de la educación, es casi un lugar común en las actuales corrientes filosóficas. Pero aquí se reserva este apartado para exponer el pensamiento de aquellos pensadores que recargan el acento de tal idea, sucumbiendo, a veces, a un extremo.

Es Francisco Romero (n. 1891), el filósofo más prestigioso, hoy, en Iberoamérica, un conspicuo representante de la llamada filosofía de la per-

sona. Sin ser pedagogo por profesión, su pensamiento influye sobre esta corriente. La persona humana está constituida, para él, por cuatro estratos ontológicos: realidad inorgánica, realidad orgánica, psiquismo intencional y espíritu. Este último es lo propio del hombre y se caracteriza por ser a la vez fuerza objetivante, libertad, historicidad, desinterés y trascendencia. (*Teoría del Hombre*, 1952.) El espíritu es la realidad-guía en el ser del hombre: eleva, desde sus comienzos, a su plenitud el ser del hombre, actualizando sus latencias todas.

En un sentido, la antropología filosófica de Romero alienta un nuevo espiritualismo. El filósofo y psiquiatra peruano Honorio Delgado (n. 1892) trata de justificar la formación del hombre a la luz de un clásico espiritualismo, y de hacer viable esta empresa mediante una moderna psicología diferencial, o de tipos (cf. *La formación espiritual del individuo*, 3ª ed., 1949).

La personalidad, para Delgado, es un conjunto de disposiciones ya condicionadas por la herencia, ya adquiridas. El carácter, por su parte, es el modo de manifestarse estas disposiciones. La vía regia de la formación humana es potenciar estas disposiciones, gracias a una suerte de "trasmutación de los valores" para ir del egoísmo improductivo al altruismo constructivo y en último término, al establecimiento de una infancia de la personalidad en armonía con el sentido último de todo lo existente y con el espíritu incondicional.

Tan alto objetivo, empero, sólo se logra atendiendo a las diferencias individuales de los educandos. "Hay que penetrar lo que hay de diferencial y propio en la naturaleza y el espíritu de cada menor, no sólo como menor sino como individuo único a fin de no incurrir en injusticia al interpretar su conducta, ni en error y violencia al condicionar y orientar su personalidad y su suerte. Sin comprensión del mundo interior y sin tacto en el gobierno particular de cada sujeto, no cabe buena educación en el estado presente de quiebra de las formas tradicionales de la vida doméstica y social, de cesación de las buenas costumbres caballerescas. En estas condiciones, es esencial la dirección personal y el fomento de la autenticidad y la autonomía, en lo que tienen de vuelo espontáneo, de vigor y gracia saludables, de delicadeza y distinción, sin flaqueza ni amaneramiento."

Bajo el signo de la filosofía de la cultura y en visible nexo con el pensamiento de Francisco Romero aparece, ya hacia los treintas, una pedagogía de la persona, debida al argentino Juan Mantovani (cf. *Educación y plenitud humana*, 1933).

Para Mantovani la educación tiene tres problemas: 1º la antropología que constituye su problema previo; 2º la idea del fin de la educación (teleología pedagógica), y 3º la doctrina de los medios educativos (metodología didáctica).

El concepto de la educación descansa sobre una teoría filosófica del

hombre, de su espíritu, de sus productos culturales. Bienes y valores culturales son la sustancia de los ideales formativos. Con todo, la educación tiene límites que, en parte, impone el sujeto de la educación. El gran fin de la educación es la plenitud humana. "El desarrollo de lo humano que se concentra en la persona como suprema categoría a la que puede aspirarse en el proceso de formación, no ha de quedar subordinado a los demás fines secundarios y parciales, sino éstos a aquél. Como se advierte, la educación depende de la concepción del hombre y del modo de entender la persona. Las ciencias particulares no pueden proveer ese dato, porque caerían en el fragmentarismo, que tanto ha afectado a la educación tradicional; en cambio, lo puede suministrar la filosofía en su concepción global y unitaria, plena e integral. La persona no se reduce al individuo abstracto, sino al ser humano cuando vive, siente y obra en el grupo social y en la cultura a que pertenece. Aparece afirmada de este modo la conciencia de la personalidad: la independencia y la solidaridad. Hombres así educados se alejan del conformismo y del egoísmo. Una educación que mire, ante todo, al espíritu como centro de la vida del hombre adopta su verdadero sentido de humanización."

La pedagogía de la personalidad tiene otro crédito en Iberoamérica. Ha sido difundida de excelente manera por el guatemalteco Juan José Arévalo, pedagogo, ideólogo, filósofo, hombre de Estado, quien en 1937 dio a la estampa un libro, *La Pedagogía de la Personalidad*, en donde expone en forma objetiva y crítica las doctrinas de Rodolfo Eucken, Gerardo Bude, Hugo Gaudig y Kurt Kessler.

Arévalo mismo se ve "arrastrado" por la pedagogía de la personalidad, pero con reservas. No comparte, desde luego, los supuestos metafísicos en que quiere apoyarse la doctrina; en cambio, con acierto, busca el radical fundamento en la axiología. "Filosofía —dice— y principalmente filosofía de los valores, sí; pero no metafísica."

Doctrinas heterónomas. El antifinalismo

El tema de las relaciones entre filosofía y pedagogía preocupa con frecuencia en Latinoamérica. Se han propiciado (aún se propician) soluciones dispares sobre el particular entre nuestros pensadores. ¿Es filosofía y pedagogía una y la misma cosa? Si se reconoce esencial diferencia entre tales disciplinas, ¿tiene la pedagogía dentro de sus variados fundamentos un fundamento filosófico al lado de otros que le suministran la biología, la psicología y la sociología? O bien: ¿no posee fundamento filosófico de ningún género la teoría y práctica de la educación?

Dada la complejidad del hecho educativo, se comprende el nexo de ésta con otras ciencias y las respuestas al problema de sus relaciones.

Dentro de dicho tema, hay quienes niegan que la pedagogía tenga un

fundamento en sí misma, ello es, que sea una ciencia autónoma, postulando la necesidad de encontrar su radical fundamento en otra u otras ciencias. Esta posición heterónoma la sustentan generalmente algunos psicólogos y sociólogos. Así, el sociólogo F. de Azevedo, en su libro *Sociología de la Educación*, sólo reconoce un fundamento sociológico a la pedagogía, pues estima que la ciencia de la educación no es otra cosa que sociología de la educación.

Una posición científicista, matizada de biologismo y psicologismo, asume el argentino Víctor Mercante (1870-1934). Podía decirse que éste constituye en América el puente entre positivismo y psicologismo. Concibe, en efecto, esencia y sentido de la educación a manera de una resultante de circunstancias reales. "Evidentemente (*Educación y Relatividad*, 1923), la educación —dice— subordina al factor geográfico, a la experiencia del pasado, a los anhelos, relacionados con el presente, obedece a principios generales dentro de un sistema. Pero sufre la excepción de las perturbaciones o crisis de los sistemas locales (porque todo sistema es un conjunto de sistemas), regidos a la vez por leyes, los que, adaptados, explican no la vida universal sino la circunscripta del momento."

No hay ideales y fines universales. De éstos hay que decir lo que dijo Galileo de la línea recta: sólo es posible en un campo sin dimensiones, ello es, fuera de la realidad. Eso que llamamos progreso es la manifestación más oportuna, mejor adaptada de la vida humana. "No debemos, al observar el fenómeno humano, asombrarnos de las desviaciones que ofrece a cada paso, obsesionados por la recta, ilusión de sentidos que la imaginación corrige; por el contrario, debemos admitirlas como normales, a las que el pedagogo debe consagrar su atención para adaptarnos; es la tendencia, la vocación, el genio en fin, que sigue dentro del sistema, una curva propia. No otra razón de ser tendría el esfuerzo realizado por la psicología durante los últimos años para procurarse un método de conocer la dirección de las líneas de fuerza del niño que el educacionista favorecería dentro del plan que constituye el programa de enseñanza."

Se da también la actitud negativista respecto de los fundamentos filosóficos de la pedagogía. Nada menos que el brasileño Lourenço Filho se orienta, bien que de manera discreta, en esta dirección. "La enseñanza —dice en su libro *La escuela nueva*—, como todas las manifestaciones de la vida, no puede esperar la constitución de una nueva filosofía, perfecta y acabada, para sólo entonces renovar sus técnicas adaptándolas a los nuevos principios. Sería pueril suponer esto."

El eclecticismo

La filosofía de la educación en América también ha tomado el rumbo del eclecticismo. Suele ser representada esta tendencia, de gran tradición en

estas tierras, por pedagogos bien informados, eruditos; lo que ha producido conjuntos armónicos de doctrina; pero, asimismo, no faltan quienes hacen selecciones de ideas que sólo atienden a conciliaciones intencionadas o preferencias subjetivas, dando lugar a mosaicos hechos con fragmentos de pensamiento.

Un eclecticismo orgánico, constructivo, se debe al distinguido pedagogo Domingo Tirado Benedí. Es el suyo un eclecticismo tanto por la materia objeto de reflexión como por el método. Así queda mostrado en su libro *Los Fines de la Educación*, México, 1955. "Nos proponemos —dice— estudiar los fines de la educación en sus fundamentos *axiológicos* (de los valores), *antropológicos* (de la personalidad humana) y *sociológicos* (desde el punto de vista social). Analizaremos luego los fines concretos de la educación de los aspectos *gnoseológico* (del conocimiento), *etológico* (o del carácter; la formación del carácter era para Herbart el fin último y supremo de la educación), y *crasiológico* (de la actitud, o sea afectivo o emotivo, la educación del sentimiento). Descendiendo más tarde al terreno de la práctica educativa (Técnica de la Educación) examinaremos los fines de la educación más concretamente en la familia, en la escuela y en la sociedad."

A continuación, señala que en esta tarea precisa aplicar, primero, un método histórico-descriptivo para conocer los distintos fines asignados a la educación en los diversos tiempos y lugares; segundo, un método que compare, relacione y critique los fines propuestos por los pensadores de todas las épocas, y, tercero, un método que estudie los fines educativos desde el punto de vista normativo, de la educación como debe y puede ser. En parecida actitud se halla el fecundo pedagogo Santiago Hernández Ruiz (cf. *Pedagogía natural*, 1960).

El brasileño Raúl Bittencourt (*Caracterización de los problemas filosóficos de la educación*, Actas del Congreso Interamericano de Filosofía, Quito, 1953), sucumbe a un eclecticismo por la temática, eclecticismo que conlleva frecuentemente una aleación profusa de problemas. Señala como problemas de la filosofía de la educación:

- a) Concepción del proceso educacional,
- b) Valores y objetivos de la educación,
- c) Crítica y clasificación general de los estudios pedagógicos, y
- d) Las adecuaciones pedagógicas del educando, del educador, de los medios y de la escuela, a los fines de la educación.

En relación con el eclecticismo en filosofía educacional, cabe hablar de una idea norteamericana (cf. John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, New York and London, 1939; R. C. Lodge, *Philosophy of Education*, New York, 1937) que ha influido en algunos pedagogos en América Latina. Se trata de un pensamiento, simple, elemental, encaminado a clasificar las teorías filosóficas de la pedagogía. Se dice que hay tres típicas filoso-

fías de la educación: la realista, la idealista y la pragmática, o que todas las filosofías de la educación se reducen a dos grupos: las progresistas y las esencialistas (tradicionalistas).

El cubano Diego González, al ocuparse del problema (*Introducción a la Filosofía de la Educación*, 1947), cree observar, llevando a un extremo la idea, que existen dos orientaciones en la filosofía de la educación (!): la tendencia europea y la tendencia norteamericana. La primera acentúa el aspecto filosófico puro; la segunda, el hecho pedagógico. "Los autores latinoamericanos se aproximan más al segundo tipo. Nosotros —dice—, sin embargo, aspiramos a seguir una orientación ecléctica en este punto. En la primera parte nos preocupamos con insistencia del aspecto filosófico fundamental. En la segunda pondremos el mayor énfasis en los problemas pedagógicos, proyectados desde el ángulo filosófico con una intención marcadamente educacional."

La pedagogía de la vida

La corriente en Latinoamérica orientada en la pedagogía como ciencia del espíritu aparece hasta los treinta. Ello se explica, porque las ideas pedagógicas de Guillermo Dilthey (1833-1911), el creador de ella, llegan a conocerse en estas latitudes hacia 1934. Para Dilthey, educar quiere decir *vivificar*, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu.

Por eso, el único medio de influir eficazmente en la conciencia del ser en formación es el de comprender con hondura la naturaleza cambiante del joven, su ruta histórica, su destino. Mas, como cada época tiene su forma de vida, su peculiar estructura espiritual, no es posible una pedagogía derivada de un fin general y uniforme de la educación. Este supuesto fin universal de la pedagogía es producto de la concepción ahistoricista del racionalismo y de la Ilustración de los siglos xvii y xviii. La verdadera y radical filosofía no tiene otro papel que interpretar la estructura de las filosofías históricamente dadas que, a su vez, no han sido otra cosa que teorías de las concepciones del mundo y de la vida del pasado. La filosofía es la *hermenéutica* (*hermeneyoo*, interpretar) por excelencia.

La inicial publicación y hasta ahora la más importante aparecida en Latinoamérica sobre esta corriente, es el libro intitulado *Educación y Ciencia*, de Juan Roura-Parella (Fondo de Cultura Económica, México, 1940). El autor mismo relata qué otros filósofos y pedagogos, además de Dilthey, han influido en su obra. De ellos destaca a James, Bergson, Spranger, Köhler, Husserl, Hartmann y Xirau.

Roura-Parella estudia en la primera parte del libro, llamada *La Educación Viva*, los hechos, los ideales y los métodos de la formación humana.

En la segunda (y última) parte expone los tres tipos de ciencia de la educación: la pedagogía normativa, la empírica-experimental y la pedagogía como ciencia del espíritu. Haciendo suyas las palabras de Dilthey: "la última palabra del filósofo es la pedagogía", al propio tiempo que señalando las deficiencias tanto de la pedagogía normativa como de la experimental, asegura que: "La educación es un hecho inherente a la vida misma, una función de la comunidad, una necesidad en la dinámica de la cultura. Las normas educativas no pueden establecerse especulativamente, sino que han de estar en relación con la vida del pueblo que intentan dirigir. Una pedagogía total y única nace, como todas las ciencias humanas, de las necesidades de la vida. Su objeto no lo constituye un aspecto de la educación, sino la unidad de la actividad educativa en conexión con la totalidad de la vida. Este punto de vista unitario constituye la característica de las ciencias del espíritu. La pedagogía es y será, cerrando con la palabra de Friescheisen-Köhler, una ciencia del espíritu."

Dentro de este movimiento de la pedagogía de la vida precisa incorporar a Lorenzo Luzuriaga, bien que el radical fundamento que da éste a la educación, inspire en la doctrina de la *razón vital* del eminente filósofo español José Ortega y Gasset, cuyas ideas, en más de un concepto, han inspirado a la filosofía en Latinoamérica, hoy.

La educación se refiere al hombre, dice Luzuriaga, y la vida de éste tiene que ser lo más importante. Acepta en todos sus términos la doctrina de Ortega, que enseña: "El hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. . . El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse."

Por ello, agrega Luzuriaga, la educación debe facilitar la realización del proyecto vital del ser a educar mediante los estímulos del educador y los recursos del mundo en torno. Éste es el objeto de toda educación. Pero el educador no impone sus planes o ideales propios, pues la educación no puede sustituir con nada la propia vida del ser juvenil. Su misión consiste en facilitar la formación o desarrollo de éste, contando con su peculiaridad individual, intransferible (cf. *Pedagogía*, 1950).

Filosofías nacionales sobre la educación

La pedagogía filosófica en Latinoamérica cuenta, dentro de su nutrida variedad de orientaciones, con una tendencia más de carácter concreto que se impone la tarea de filosofar sobre la educación de naciones o países en particular. La tendencia, en un sentido justificada, ha producido trabajos de diversa índole y de importancia desigual. Dos formas asume esta litera-

tura: o sucumbe a un relativismo filosófico negando carácter y valor universal a la filosofía de la educación, o reconoce la universalidad de ésta y se empeña en valorar y justipreciar las educaciones nacionales a la luz de principios generales. La segunda actitud se halla ubicada en aquella parte de la filosofía de la educación que, con razón, se emplea a una crítica de las instituciones pedagógicas existentes. Corre, es cierto, el peligro, no infrecuente en pedagogos latinoamericanos, de derivar a tareas de política y reforma educacionales, pero su ejercicio, sin linaje de duda, vitaliza muy de veras la pedagogía filosófica.

El filósofo argentino Juan Bautista Alberdi inició en América aquel tipo de relativismo filosófico. "No hay —decía— una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época y cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano." "La filosofía de una nación es la serie de soluciones que se han dado a los problemas que interesan a sus destinos generales. Nuestra filosofía será, pues, una serie de soluciones dadas a los problemas que interesan a los destinos nacionales."

Más tarde, ya en el siglo xx, no ha dejado de reaparecer en muchos países latinoamericanos este intento, a veces en pensadores de manifiesta influencia.

Muchos, muchos libros se han publicado en Latinoamérica a manera de crítica de las instituciones educativas y, al propio tiempo, con ideas reformadoras. A guisa de ejemplo, cabe mencionar en la Argentina, L. Luzuriaga (*Reforma de la Educación*, 1946), Alfredo L. Palacios (*La Universidad Nueva*, 1957), José D. Forgione (*Ideario de la Escuela Nueva*, 1932); en Chile, Amanda Labarca H. (*Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza*, 1953), Florencia Barrios (*Filosofía de nuestra educación. Ideas para una teoría de la personalidad*, 1951), Roberto A. Munizaga (*Filosofía de la Educación secundaria*, 1946); en Uruguay, José Pedro Varela (*La Educación del Pueblo*, 1910), Carlos Vaz Ferreira (*Cuestiones de Enseñanza*, 1957), Clemente Estable (*Plan Estable*, 1931); en Brasil, M. Lourenço Filho (*Tendências educação brasileira*, Río, 1942), J. Teixeira (*Educação Publica*, Río, 1935); en Colombia, Agustín Nieto Caballero (*Naturaleza y fines de la educación secundaria*, 1955); en Bolivia, Vicente Donoso Torres (*Filosofía de la Educación boliviana*, 1946); en Ecuador, Julio Larrea (*Problemas de la Educación ecuatoriana*, 1939), Ligdano Chávez (*El contenido de la filosofía de la educación*, 1948); en Venezuela, Luis E. Prieto (*Problemas de la educación venezolana*, 1947), Luis Sánchez Trincado (*Problemas de organización escolar*, 1954); en Guatemala, J. J. Arévalo (*Escritos pedagógicos y filosóficos*, 1945); en Cuba, A. M. Aguayo (*La democracia y su defensa por la educación*, 1941), Cl. In-

clán y otros (*Critica y reforma universitarias*, 1958); en México, José Vasconcelos (*La educación en México*, 1923), Francisco Larroyo (*Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*, 1942), J. Barrales (*El Espíritu internacional de la educación*, 1952).

FRANCISCO LARROYO