



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Arias Sánchez, Raúl E

El problema de nuestra educación: algunas consideraciones

Horizonte de la Ciencia, vol. 6, núm. 10, 2016, Marzo-Julio, pp. 113-121

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.208>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960870012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNCP
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El problema de nuestra educación: algunas consideraciones

Raúl E. Arias Sánchez*

Resumen

El presente ensayo pretende reflexionar sobre el problema de nuestra educación. Procura examinarlo más allá de sus aspectos experimentales para penetrar en su esencia y en su fondo teórico, y recoger lo que hay de implícito en las realidades que poseemos todos los hombres. Esperamos con estas reflexiones construir un nuevo sistema educativo que contemple diversos pensamientos y líneas de trabajo independientes a cada contexto social.

Palabras clave:

educación.

The problem of our education: some consideration

Abstract

This paper aims to reflect about our educational problem. We try to examine beyond its experimental aspects to penetrate its essence and its theoretical background, and collect what is implicit in the realities that we have as human. We hope these reflections build a new educational system that includes various thoughts and independent lines of work each social context.

Keywords:

education.

Recibido: 15 de abril de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Maestría en Ciencias de la Educación en la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciado en Antropología. Director Ejecutivo del "Centro Juvenil Huancayo". Algunas de sus publicaciones son: *Origen e interpretación iconográfica del símbolo de la Universidad Nacional del Centro del Perú* (2015) y *Los dioses navegantes de América* (2015). Correo: raul.ariass@centrojuvenilhyo.org

Introducción

*Se ama aquello por lo que se trabaja,
y se trabaja por lo que se ama.*

E. Fromm, *El arte de amar* (2000)

Vivimos en tiempos de intensas relaciones con el mundo sensible que nos rodea, con una fuerte división entre las fibras de lo teórico y el fin práctico. Al respecto, muchos investigadores entre pedagogos, filósofos, psicólogos, y antropólogos se han pronunciado a lo largo y ancho del mundo, evidentemente con distintas posturas acorde a su cultura, religión, creencia política, etc. Empero, esta cuestión a nuestro modo de entender proviene de un problema raíz, un problema que parte de nuestra condición como seres humanos y sociables. Seres con *cultura* que establecen sus relaciones a partir de una idea filosófica, de un modo ideológico que nos permite interrelacionarnos y legar *algo* a las generaciones venideras. Esta honda raíz radica en el problema de nuestra educación.

Todo problema pedagógico en nuestros días está plasmando en un pensamiento cultural y espacial, diferenciándose en cada época. Asimismo, el educador que es parte fundamental en este proceso se manifiesta como agente de trabajo comprometido y reflexivo que permite concebir al educando un mundo interno propio a su realidad y urgente en su necesidad de *adaptación* en su *hábitat*.

Tales *figuras*, los educadores, acuden a aclarar problemas de toda índole desde un punto de vista particularizado y general. Esta tarea pedagógica llama a nuestra atención para meditar sobre nuestro problema y así poder formular un concepto de educación que se abarque a las *realidades* del ser humano.

Entendamos en primer lugar que, el ser humano está constituido por *dos realidades*, una *material* que es percibida por nuestros más de veinte sentidos en cada segundo de nuestra vida, y otra, *inmaterial*, forjada en el anhelo, la experiencia, y el autoconocimiento de cada individuo.

En este sentido, ambas constituyen el gran reto que tiene la *didáctica* propuesta por los educadores para fundar mecanismos elementales de transmisión de ideas, conocimientos, arte, música, religión, política, entre otras.

Educación: problema filosófico

Desde muchas ópticas científicas de las ciencias sociales, humanas y salud, se han empezado a realizar investigaciones sobre la educación como un problema. Este hecho es relativamente reciente, ya que durante muchos años se observaba a este proceso como algo estático y uniforme que debería ser *para todos por igual*, así como también, una idea definida de únicas soluciones a determinados eventos. Gran mentira.

Este problema es nuestro interés, ya que la interacción de las diversas disciplinas científicas tiene una finalidad común, *educar al hombre*. Y como tal, obedece abordarlo como un trabajo conectado de categorías dinámicas acordes a cada contexto. En este sentido, la pregunta real sería: ¿existe un problema en nuestra educación?, ¿es ambicioso decir que su realidad problemática tiene una escala en la concepción de realidad del mundo que nos rodea y que necesita ser resuelta? Nuestra respuesta es contundente: Sí.

Hemos aprendido durante nuestra vida que lo que existe únicamente se reduce a nuestra capacidad de captar objetos, hechos visibles y tangibles a nuestra mente. Perdiendo de este modo la capacidad de establecer relaciones y circunstancia *invisibles*, que ayuden a la exteriorización e interpretación de la naturaleza de la experiencia como tal. Este vínculo con la *realidad inmaterial* es innato dentro de nuestras inquietudes íntimas para los hechos pedagógicos y por lo general pasan inadvertidos dentro de nuestra formación producto de un esquema teórico establecido.

Lamentablemente, esa *conciencia inmaterial* es la que se atreve hacer frente al esquema de la educación y muchos *educadores-investigadores* no lo quieren. Para las mentes cansadas que piensas que todo es estático e inamovible en la sociedad (hasta el mundo físico están en constante movimiento a niveles atómicos) no existen problemas en los discursos pedagógicos, para estos *dinosaurios mentales* lo único verdadero se resumen en un *dogma*. Solo los *espíritus críticos* con aspiraciones, curiosidad y ganas de descubrir sus propias realidades asumen las interrogantes de los diversos problemas y están ávidos de alimentar su conocimiento a través de la experiencia práctica y la fundamentación teórica antelada.

Así, un buen maestro, una persona consciente, debe formular direcciones que permitan resolver los problemas prácticos de su actividad. De esta manera, el *hecho educativo*, ya no se someterá a leyes rígidas o principios inmutables, sino, se convertirá en un *discurso* con soluciones variables.

Kant (1804), figura importante en la idea de la educación, ya la problematizaba cuando decía que era *el mayor y más difícil que puede ser planteado a los hombres*.

Al respecto, después de casi 200 años, ¿sabemos que es la educación?, ¿es definitivo el concepto que se tiene en nuestros días?, ¿los educadores debería seguir un único *discurso* educativo aunque éste no esté relacionado a su contexto?

Lanzamos estas premisas a razón de ser *eternas* en la medida que siempre serán cuestionadas por cada época, lugar, cultura y hombre. El hecho radica, que no sólo la educación en un proceso práctico, sino de pensamiento y autoobservación. Una idea que toma matices diversos con un fin muy humano a nuestro criterio, la felicidad.

En este sentido, la filosofía “*se recobra a sí misma* – dijo John Dewey (1952) – cuando deja de ser un invento para tratar de los problemas de los filósofos y se convierte en un método, cultivado por éstos para afrontar los problemas de los hombres” (pág. 207).

Cuando esta idea solo se gesta en la *realidad inmaterial* del hombre pierde intensidad y firmeza, sin embargo, si se logra empatarla a través de la consecuencia pedagógica por el mundo sensitivo en el arte, la música, las ciencias, pues la transformación y el conocimiento de la *felicidad* llevan al camino de la autorrealización.

Para lograr este objetivo, se necesitan muchos aspectos a considerar, en primer lugar, necesitamos dejar los modelos anticríticos de los *dinosaurios académicos* que ven con pasividad la exigencia de la problematización. En segundo lugar, hacer que esta problematización requiera de un examen crítico de distintos ángulos con leyes dinámicas e independientes que se ajusten a cada realidad social y cultural.

Este planteamiento contiene cosas conocidas y e ignoradas, verdaderas y dudosas, soluciones que ayer fueron válidas y que hoy en día de nada sirven; sobre todo esconde una poderosa ansiedad de interpretar *lo educativo* a la luz de las nuevas direcciones filosóficas al conocimiento contemporáneo, de las florecientes formas y tipos de *cultura* y de las nuevas afirmaciones acerca de la naturaleza del hombre.

Los maestros reales son aquellos que no ha intentado construir una idea de pedagogía con validez universal, sino una específica y acorde a su contexto espacial y cultural.

La educación es un problema exclusivo del comportamiento humano, no sólo como individuos, sino también como seres de comunidad y de cooperación. Pero la comunidad es algo que cambia constantemente, nuestra sociedad es dinámica y seguirá haciéndolo muchas veces (Herskovits, 1952). Ésta, sufre limitaciones señaladas por características de naturaleza, espacio, tiempo e intereses. Cada cultura, va diseñando un *tipo* humano, un modelo particular de hombre. Esta imagen genera una teoría y de cada teoría educativa genera un sistema pedagógico determinado.

Consideramos que si el maestro de la escuela, colegio o universidad, llevase constantemente en su *espíritu y mente* la certeza de que esa tarea práctica que realiza en su día a día, se liga a una teoría de una educación contextual, pues encontraremos mejores profesionales atendiendo y resolviendo los problemas de nuestra sociedad.

Sabemos que toda la educación *tradicional* en nuestro medio se basó en ideas parciales y en favor de los grupos dominantes/elitistas, y que en una *nueva educación* buscamos un humanismo y acercamiento de los hombres y su medio. Lamentablemente, la educación *pasada*, aún permanece en muchos aspectos de la vida del ser humano y no permite al desarrollo de nuestras capacidades y habilidades tanto en los colegios, institutos como en las universidades. La *nueva educación* que planteamos es una aspiración de equilibrio de nuestras *realidades* y su vínculo con el medio que nos rodea.

Antecedente problemático

Tejer el problema de nuestra educación es arduo ya que sus causas se remontan a tiempos históricos y procesos sociales de toda índole (reformas, guerras, etc.). En este sentido, esta red toma el rol de formar a los hombres, sin embargo, ¿es necesario educar a nuestros hijos, y ellos a sus hijos?, ¿debemos educar por igual a pesar de las diferencias sociales en el medio?

Con respecto a la primera interrogante, afirmamos esta necesidad, ya que no solamente existe un vínculo genético sino uno social que hace que pueda perdurar en el tiempo ciertas conductas y actividades. Es este sentido, la cultura como categoría antropológica nos muestra que este hecho social simiente y garantiza la supervivencia de los hombres.

En cuanto a la segunda, manifestamos que todos *deberíamos* educarnos, empero, muchas veces las condiciones no son favorables para hacerlo. Es una triste realidad a la que hay que hacer frente, reflexionar y proponer una reforma en el estamento de gobierno que permita concebirlo. Si no logramos comprender, la importancia de este proceso, pues, todo intento de cambio en la sociedad quedará en una acción nula.

Problemas definidos

Estas cuestiones iniciales, según Wyneken (1926), son los dos secretos que guardan la entrada a la filosofía de la educación, a cuyas preguntas hay que responder si se quiere penetrar en ideas más profundas. Según este autor, existen cuestionamientos como que si la educación debe ser:

- *¿objetiva o subjetiva?*: el maestro educa en las *realidades humanas*, como lo afirmó Herbart (1983) con un propio sistema de ambas permitiendo que el educando matice tanto el aspecto teórico como práctico.

- *¿formar o informar?*: Si la educación se propone *formar* el alma y mente del que se educa será formativa. Si intenta, lo contrario, *informar*, girará alrededor del objeto y será *periodística* y su tiempo de duración corto y limitado.

- *¿individual o lo social?*: aquí radica el problema elitista, en donde ciertos individuos son los únicos que pueden acceder a una *verdadera educación*, mientras que otros por distintas carencias no lo pueden hacer. Lo ideal, sería empatar una formación de autorrealización teniendo presente el principio de la cooperación y la teoría.

- *¿específica o universal?*: el fin de educarse es para tener condiciones favorables en nuestras vidas y concretar nuestros ideales como seres humanos. El error que se comente a nuestro modo de ver es que existe una *formación única* que no es más que una copia de un modelo europeo, asiático o norteamericano *acondicionado* a nuestra realidad peruana (que claramente es distinta). Entonces, se hace necesario formular direcciones específicas para cada contexto cultural de nuestro país que es tan diverso no solo en su geografía.

Así como estas preguntas, podríamos hacer una lista interminable sobre cada *forma de educación* que existe en la costa, sierra y selva.

Ideas y significados

Es necesario conocer la etimología de *educación*. La propia palabra nos proporciona un carácter problemático. Su doble etimología presenta una discordancia. *Educ* deriva del verbo latino *educare*, que significa *criar, alimentar*. Este verbo, a su vez, procede de otro más antiguo *ex-ducere*, compuesto de la preposición *ex* que expresa *hacia fuera* y *ducere* que equivale a *conducir o llevar* (Mantovani 1947). En Herbart (2005) prevaleció la idea de la educación como un proceso proyección interna hacia el mundo externo. Por su lado, Pestalozzi (1988) criticaba a esta proyección inversamente. Esta doble idea originó una larga lucha en toda la historia pedagógica y la sigue originando hasta nuestros días.

Progreso de la idea

Alrededor de estas ideas opuestas, ha surgido direccionamientos en la educación de sentido y función como las propuestas:

- Dewey y una *preparación*: Esta premisa infiere que el concepto de educación es un proceso que se dispone a crear algo. Una tentativa de deberes, obligaciones y privilegios para una vida futura, sin embargo, sabemos que esta idea, no forma parte de la vida de un niño y/o adolescente ya que sólo están en un estado de tránsito rumbo a la plenitud profesional. La madurez que se llegue a obtener es una *imagen efímera* de condecoraciones y diplomas. Mientras uno no sea *adulto* todo cuanto intentemos hacer no tiene sentido, y las metas trazadas se convierten en letreros lejanos de teoría. Las secuelas de esta teoría que mira la educación como

preparación de un adulto no son nada gratas. Por estas razones, el *principio del desarrollo*, según Dewey (1946) hace indispensable recurrir en gran medida al uso de motivos con todos los *atractivos y estereotipos* posibles en la sociedad en la cual vivimos: *el ser exitoso está relacionada con los grados y títulos, las carreras de ingeniería sólo son para los varones mas no para las mujeres, el que estudia triunfa, etc.* Un claro mensaje que la finalidad puede cambiar en relación al contexto y cultura.

- *Rousseau y un desarrollo*: Esta teoría (de corte individualista) se basa sobre la idea de dispersión. Hay que distinguir en ella dos puntos de vista: a) La educación como *crecimiento*, que se concibe como un proceso biológico de evolución fundado en la inmadurez. Un ejemplo de esta tesis lo da Rousseau (1962) en su *Emilio cuando dice: Observad la naturaleza y seguid la ruta que os traza*, Pero la naturaleza para Rousseau no es sólo la externa sino que lleva también un impulso hacia la vida: *el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza*. Según el mencionado autor, todo desarrollo queda *escrito* por una ley natural de nuestro crecimiento.

- *Natorp y el desenvolvimiento*: Natorp (1943) concebía a la educación entendida como un *desenvolvimiento* que se rige por una *ley ideal*. No es la *educación* un crecimiento sino el *desarrollo* de habilidades latentes hacia una aspiración ideal que cada ser humano posee y alberga en su cultura. Esta meta es una imagen (para muchos romántica) de *perfección y satisfacción*. Así concebida no sólo es un proceso biológico-genético-natural, sino social-grupal-cultural. Es un *progreso*, un movimiento hacia adelante. Cada uno trata, no de devenir *lo que es*, sino lo que *debe ser*.

- *Locke y la disciplina formal*: El mayor defensor de esta corriente de pensamiento (que concilia la idea del dualismo de materia y el espíritu) fue Locke (1592). En oposición a la tesis de las ideas innatas, afirma que el espíritu es una hoja en blanco y que sólo está dotado de ciertas *facultades*. La educación en una cultura se propone *adiestrarlas* para convertirlas en fuerzas eficaces, y estas así puedan lograr ser *domesticadas* y utilizadas en la sociedad. El citado autor afirma que estas *facultades* vienen con nosotros al nacer pero que no están desarrollados. Mediante un *ejercicio* graduado y progresivo son adiestrados/domesticados y disciplinados. Adquieren mayor eficacia para las actividades. La educación no se propone instruir mediante una compleja dotación de conocimientos, sólo quiere formar destrezas y hábitos intelectuales, morales y físicos por medio de un trabajo disciplinado. Locke (1592) mencionaba que *no debe pedirse el desempeño de un solo acto en sí, sino la formación del hábito, que es lo importante. El hábito trabaja más constantemente, y con mayor facilidad que la razón, la cual, cuando más la necesitamos, raramente se la consulta bien y más raramente aun nos obedece*. Como se advierte en la idea, lo más importante es la *práctica* de nuestras *facultades* para convertirlas en hábitos.

- *Herbart y la educación como construcción*: El principal representante de esta teoría es Herbart (1983). La teoría herbartiana parte de una concepción psicológica del hombre que reniega de las facultades sostenidas por la psicología y que convertía el alma en una serie infinita de entidades y poderes autónomos, independientes, productores de fenómenos propios. En este sentido, la educación

no es así, ni proceso de desarrollo de dentro afuera, como se ha visto en las tesis del *crecimiento* y del *desenvolvimiento*, ni una domesticación de poderes que residen en nuestro propio ser. Para el citado autor es una edificación con materiales que operan desde *fuera*. Esta incorporación de elementos externos al mundo mental se realiza mediante la *instrucción*. Entonces, el objetivo planteado se debe concretar por la combinación y asociación de prestaciones internas como eternas.

- *El neohumanismo: Esta corriente de fines del siglo XVIII enseñó que toda educación implica una formación interior.* Sus defensores sugieren que la educación derivada de la idea de *Bildung*¹ no espera nada de fuera. La determinación del hombre es producida por su aptitud originaria individual, no por un sistema de moldes exteriores. Estas construcciones se basan en el *ideal cultural* (entendida a la cultura como *algo refinado, cortes o bello*) de esa época clásica es la formación del *individuo*.

- *Kriek y la idea de comunidad:* La educación no es entendida como un producto sino como una función esencial y permanente que existe en una comunidad, tal fue la teoría expuesta por el pedagogo alemán Ernesto Kriek (1928). Si la educación es función esencial y permanente en una comunidad, hay que conocer el significado que ésta tiene. No es la suma o coexistencia de individuos, sino la *convivencia y la cooperación* de ellos, o sea un género de vida donde se establecen relaciones recíprocas que evidentemente garantizan la supervivencia y desarrollo. En cada comunidad, pueblo, raza, etc., hay una unidad interna (Harris 2001). De forma general, diremos que donde hay comunidad de hombres hay educación.

La educación sólo es humana

Los conceptos expresados al exponer las teorías que preceden le asignan a la educación un carácter meramente humano. Si la concebimos como un proceso natural no podemos atribuirle tal exclusividad ya que los demás seres que habitan el globo tendrían *cultura*. Crecimiento, desarrollo y desenvolvimiento biológico tienen los demás seres vivos. Y a eso no podemos llamarlo *educación*.

Platón sostenía que el más importante y principal *negocio público* era la buena educación de la juventud. *Lo que más necesita un Estado son buenos ciudadanos, y éstos no los forma la naturaleza, sino la buena educación.* Como ser susceptible de educación, el hombre desenvuelve su vida, en mayor grado, no como individualidad biológica, sino como ser moral, cultural y colectivo. La conciencia moral se desarrolla en la relación al principio de reciprocidad.

Por estas razones suele decirse que la educación es una supresión de nuestra animalidad y una conquista por ser hombres. Significa someter el hombre a una ley o norma moral, que escapa del biológico y genético. Kant (1804) sostenía este concepto: un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta.

Pocos pensadores meditaron como Kant (1804) este problema e insistieron la exclusividad humana de la educación. El hombre es la única criatura capaz de ser

¹ Palabra alemán que expresa: *formar*. Fue muy utilizada por el Romanticismo de principios del siglo XIX

educada. La planta se cultiva; el animal se cría, se domestica o adiestra. Sólo el hombre se educa. Refirma este concepto: El hombre puede ser hombre sólo mediante la educación. La educación tiene por objeto, entre otros fines, la disciplina, para Kant (1804). *La disciplina convierte la animalidad en humanidad*. Este carácter solo se logra a partir de la herencia cultural que en la cual nos desarrollamos (y los hombres somos los únicos que tenemos cultura hasta dónde sabemos).

El filósofo Natorp (1943), perteneciente al idealismo neokantiano de Marburgo, defiende que la educación es la superación de la individualidad biológica. Es el tránsito de lo biológico/determinado a lo humano/encaminable. Se hace posible salir del mundo biológico gracias a las relaciones sociales que aprendemos en el transcurso de nuestra vida por el grupo o comunidad de donde provengamos. Por ello, la educación para este filósofo es social, no individual.

Radice (1922), representante del idealismo pedagógico, afirmaba que *ser hombre significa educarse*. Y señala también: Somos hombres en cuanto nos hacemos hombres. Quien es hombre es educador de sí mismo. El mencionado autor creía firmemente en la universalidad de la educación y en la didáctica como una experiencia educativa tanto del educador como del educando.

Educación, a nuestro criterio es: el equilibrio de nuestras *dos realidades*, un material, biológica, genética; y otra, inmaterial, mental y espiritual; que se forman a partir de las relaciones sociales (culturales) y el medio (espacio geográfico), nunca individualmente ya que el autoconocimiento de uno está integrado al conocimiento del otro. En este sentido, la naturaleza de la educación es dinámica y posee tanto bienes como valores que se construyen y cambian en el tiempo.

La educación como problema peruano

En problema de la educación peruana es evidente tanto desde un punto de vista teórico, metodológico como práctico, ya que muchos centros educativos (universidades, institutos, colegios, etc.) ofertan carreras profesionales que claramente están en relación a la demanda que tiene nuestro país, sin embargo, no permiten que una formación integral (de nuestras realidades) a sus estudiantes puede desembocarse en un trabajo humano, consiente, responsable e involucrado con su semejante. El problema es real, estamos en una sociedad carente de valores, de ética y moral, en dónde nuestra capacidad reflexiva sólo se mide por nuestros grados o títulos y se reduce a nuestra *corta visión* del mundo sensible.

Muchos educadores salen cada año de los *centros formativos* y pocos saben qué les esperará, ¿por qué?, una probable respuesta, lo que aprendemos en las aulas no está acorde a nuestra realidad. Nuestro panorama social – cultural es diverso y multicolor, y pues, en las aulas sólo vemos uno de esos tantos matices.

En tanto a esta nuestra realidad nos preguntamos, ¿se nos hace tan difícil enseñar los valores, el respeto, entender que somos diversos y específicos a la vez?, ¿la educación humanista es innecesaria a nuestros días?, ¿vale más el valor del *mercado* que el ético-profesional?, ¿para qué nos formamos, para llenarlos los bolsillos de dinero o para servir?, ¿estamos formando o informando a nuestros discípulos?, las respuestas dadas deberían de exteriorizarse y ser discutidas nuevamente en nuestro siglo.

Se hacen necesario reformular nuestros parámetros y direcciones en cuanto a la educación, la tecnología y la ciencia avanza cada día más a pasos realmente sorprendentes, sin embargo, nuestros valores, capacidades y virtudes no. El reto pendiente está en enseñar una autorrealización progresiva teórica y práctica así como un sentimiento de empatía, cooperación y solidaridad con los demás. Pues, finalmente somos seres humanos, seres sociables que necesitan de los otros para desarrollarse, y es la cooperación y no la independencia la motivara el tal anhelado cambio que perseguimos educadores, estudiantes y la comunidad en general.

Referencias Bibliográficas

- Dewey, J. (1946). *Teorías sobre la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- . (1952). *Pedagogía y filosofía*. Madrid: Editorial Beltrán.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Herskovits, J. (1952) [1947]. *El hombre y sus obras: la ciencia de la antropología cultural*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. (1804). *Pedagogía*. Madrid: Editorial Jorro.
- Kriek, E. (1928). Bosquejo de la ciencia de la educación. *Revista de Pedagogía*, 1 (1), 24-27.
- Locke, J. (1592). *Pensamientos sobre educación*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Natorp, P. (1943). *Pedagogía Social*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Pestalozzi, J. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Radice, G. (1922). *Orientaciones pedagógicas*. s.l.:s.e.
- Rousseau, J. (1946). *Emilio*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Wyneken, G. (1926). Las comunidades escolares libres. *Revista de Pedagogía* (59), 507-511.