

ANGEL G. QUINTERO ALFARO  
*Decano de la Facultad de  
Estudios Generales de la  
Universidad de Puerto Rico.*

## 2 I.- Orígen del Problema.

3 El tema de la Educación General como asunto de discusión  
4 teórica, como movimiento histórico y como unidad administrativa, ga-  
5 na fuerza en ciertos lugares específicos, principalmente en los Esta-  
6 dos Unidos, en un momento u lo, el período siguiente a la guerra  
7 mundial. El percatarnos de los problemas que se debatían entonces,  
8 puede ayudarnos a aclarar el concepto. Uno de los temas, quizá el  
9 principal en el nivel universitario, era el carácter especializado de  
10 los estudios. Esta especialización respondía al problema previo de  
11 la gran proliferación de saberes y de técnicas dado en Europa desde  
12 mediados del siglo XVII y que se acelera con un carácter a veces  
13 vertiginoso desde el siglo XIX. La respuesta de los hombres del si-  
14 glo XIX a esta situación se acercó a la fórmula característica del li-  
15 beralismo: sistema electivo. Si hay muchos saberes y distinto inte-  
16 rés en los hombres por cada uno de ellos, que se sigan los intereses  
17 individuales dentro de esa diversidad de saberes y de técnicas, y,  
18 como producto de una mano invisible, resultará el saber necesario.  
19 Esa fórmula, que no dejaba de tener valor, falló en el siglo XX y los  
20 educadores y pensadores iniciaron la búsqueda de otras fórmulas que  
21 restituyeran cierta unidad a los estudios universitarios. El movimien-  
22 to por una Educación General, como tendencia, representa la búsqueda  
23 de esa nueva fórmula.

## 24 II.- Los Survey courses.

25 Las soluciones han sido diversas y en algunos casos extre-  
26 mas. No es fácil lograr un elemento de unidad en un mundo de gran  
27 diversidad técnica, de multiplicidad de saberes y de valoraciones tan  
28 diversas, especialmente si se acepta esta diversidad como un dato  
29 histórico irreversible. En los primeros intentos se pensó en el saber  
30 y se desarrollaron los llamados *survey courses*. Como el nombre lo  
31 indica, en estos cursos se trataba de abarcar, a grandes trazos, un

1 extenso campo del saber humano. Se utilizaban para ello conferen-  
 2 cias, textos, clases de discusión, todo ello encaminado a presentar  
 3 una especie de resumen integrado de los problemas, principios y con-  
 4 clusiones de las diversas disciplinas. El título de uno de estos cur-  
 5 sos, *The Nature of the World and of Man*, indica la nueva idea que se  
 6 perseguía. El concepto de "educación general" en estos cursos es  
 7 el de iniciar a todo universitario en el conocimiento de las ideas que  
 8 expresan las conclusiones principales del saber de la época.

9 Estos cursos tienen muchísimas cualidades. Cuando los de-  
 10 sarrollan maestros sobresalientes, dejan en el estudiante un impacto  
 11 dramático de la cantidad de saberes del hombre. En muchos estu-  
 12 dantes despiertan intereses hasta entonces no conscientes. Ofre-  
 13 cen una gran cantidad de conocimientos útiles. Tienen también de-  
 14 fectos. La visión de conjunto raras veces se logra. El curso resulta  
 15 demasiado superficial. Los estudiantes oyen hablar de muchas co-  
 16 sas; los mejores pueden a veces hablar de muchas, sin entenderlas  
 17 de verdad. La mayoría pierde fácilmente el interés en los cursos, por  
 18 no ver claramente la razón por la cual se les obliga a estudiar algu-  
 19 nas materias. Sus mentes no son tan pasivas como se presumía y no  
 20 cambian sometiéndolas meramente a un tratamiento intenso. Se su-  
 21 ponía que hay una correspondencia entre la palabra y el funciona-  
 22 miento de la mente, la cual en realidad no existe.

23 El Ex-Comisionado de Educación de los Estados Unidos,  
 24 Earl Mc-Grath, expresa claramente los problemas de estos cursos y la  
 25 razón por la cual surgieron nuevos cambios.

26 "Después de algunos años, los *survey courses* fueron  
 27 alterados fundamentalmente en algunas instituciones y, en o-  
 28 tras, completamente descartados. La razón principal de su  
 29 fracaso fué su inevitable superficialidad. Intentaban cubrir  
 30 demasiado terreno, de tal suerte que los alumnos adquirían u-  
 31 na cierta verbosidad al hablar de la ciencia, pero ganaban  
 32 muy poco en comprensión real de sus leyes o de los métodos  
 33 envueltos en la derivación de éstas. El peligro de este tipo  
 34 de educación residía en que el alumno creía que había apren-  
 35 dido algo sobre la ciencia y los métodos de la ciencia, cuan-  
 36 do generalmente sólo había adquirido un conglomerado de da

## 2    III. Nuevo enfoque.

3            En parte como reacción a los inconvenientes de los *survey*  
4 *courses*, fueron surgiendo gradualmente nuevos enfoques. En éstos  
5 se prestaba mayor atención al desarrollo de los hábitos del pensa-  
6 miento y a las actitudes. Se pensó, no sólo en el campo de las con-  
7 clusiones que constituían el saber, sino en el tipo ideal de persona  
8 que se deseaba desarrollar. Aumentó el interés por identificar en  
9 términos de formas de conducta estos hábitos y actitudes que carac-  
10 terizan a la persona que posee una educación general. En la primera  
11 etapa de los cursos generales, las categorías directivas eran las hu-  
12 manidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales. En este  
13 nuevo desarrollo se habla de hábitos de pensamiento, de expresión,  
14 de apreciación y de convivencia.

15            Véase que hay una estrecha relación entre el saber y los há-  
16 bitos y actitudes, que de aquí en adelante llamaremos artes del cono-  
17 cimiento. El saber no es solamente el cuerpo de conocimientos que  
18 resulta de la *actividad* científica del hombre. Si nos preguntamos,  
19 por ejemplo, qué es la Historia, inmediatamente tendremos que diri-  
20 gir nuestra atención en varias direcciones: los acontecimientos, la  
21 narración escrita de éstos realizada por un historiador, y el proceso  
22 mediante el cual el historiador pasa de los acontecimientos a la rela-

23 (1)- *Earl Mc. Grath*, *Science in General Education*, pág. 382, *Dubuque*  
24 *Iowa*.

25            *"After a few years (the survey courses) were basically altered*  
26 *in some institutions, in others completely abandoned. The prin-*  
27 *cipal reasons for their failure was their unavoidable superficiality.*  
28 *They attempted to cover too much ground that students acquired a*  
29 *certain glibness in talking about science, to be sure, but they gain*  
30 *little real comprehension of its laws or the methods used in their*  
31 *derivations. The danger of this type of instruction was that the*  
32 *student's believe that they knew something about science and*  
33 *scientific methods, when often they had actually only learn a mass*  
34 *of miscellaneous facts".*

1 ción. Se verá que, al pedir a un estudiante conocimiento de la His-  
 2 toria, no basta que tenga una idea de la narración de los aconteci-  
 3 mientos. Debe, además, poder examinar informes históricos donde  
 4 se relatan acontecimientos y entender el proceso mediante el cual  
 5 se analizan.

#### 6 IV. Perspectiva fecunda del saber.

7 Se notará que al identificar estas destrezas, operaciones o  
 8 "hábitos" del saber se lleva a un segundo nivel la pregunta de la  
 9 que partían los *survey courses*. Se recurre al saber ahora, no sola-  
 10 mente en busca de las conclusiones principales, sino para entender  
 11 las operaciones que las hacen factibles y el contexto dentro del  
 12 cual se desarrollan y expresan. Hay distintas formulaciones posi-  
 13 bles de estas operaciones, destrezas o hábitos. En un trabajo en el  
 14 que analizaba los cursos básicos de la Universidad, los describía  
 15 en la siguiente forma: 1º, la expresión apropiada y correcta, tanto  
 16 en forma oral como escrita; 2º, el poder distinguir entre cosas, sím-  
 17 bolo y conceptos; 3º, el derivar conclusiones válidas de premisas  
 18 dadas; 4º, el poder explicar casos particulares partiendo de princi-  
 19 pios generales y derivar principios generales de casos particulares;  
 20 5º, el poder ver un patrón de relaciones y captar el sentido de un  
 21 patrón cambiante; 6º, la capacidad de poder formar una imagen men-  
 22 tal de una cosa, evento, o situación pasada, esperada o meramente  
 23 creada; 7º, la capacidad de formular un juicio adecuado sobre la  
 24 calidad de una investigación o exposición en los campos de las  
 25 ciencias naturales o sociales y poder entender los principios envuel-  
 26 tos en la investigación y el conocimiento en esos campos; 8º, la  
 27 capacidad de juzgar adecuadamente una obra de arte y de captar los  
 28 principios implicados en su creación; 9º, la capacidad de recono-  
 29 cer las implicaciones prácticas de los hechos y poder aplicar ideas  
 30 a problemas prácticos; 10º, la capacidad de poder inquirir so-  
 31 bre las presuposiciones y problemas implicados en el saber humano  
 32 y de integrar diversos conocimientos. (1)

33 (1).- *Estas capacidades son en cierto sentido característica general*  
 34 *de casi todos los campos de conocimiento científico o huma-*  
 35 *nístico. Sin embargo, nótese que diferentes campos de cono-*  
 36 *cimiento subrayan uno u otro de ellos. Por ejemplo: los pri-*  
 37 *meros dos por el estudio del lenguaje; el 3 y el 4, por las*  
 38 *ciencias naturales; el 5 y 6, por la historia, el 8 por el arte, el*  
 39 *7, 9 y 10, son en sí principios integradores.*

1           En esta dirección surgen otros elementos que deben conside-  
2 rarse. El problema central, como hemos dicho, con que se bregaba  
3 en estos primeros intentos, era el de la gran proliferación del saber  
4 y la necesidad de establecer elementos de unidad en el saber y en  
5 las artes, que pudiesen representar un principio integrador en la nue-  
6 va situación. Se ve inmediatamente, sin embargo, que la transforma-  
7 ción del saber está en interrelación íntima con una transformación  
8 de carácter más profundo en la sociedad moderna. El desarrollo y la  
9 aplicación del saber científico van paralelo a una gran transforma-  
10 ción en el orden social. El número de personas, la organización de  
11 sus vidas, sus aspiraciones, se hallan en proceso de rápido cambio.  
12 Sociedades rurales, con organización social jerárquica y con un or-  
13 den económico cuya base es la agricultura, cerradas en sus costum-  
14 bres y prácticamente incomunicadas con otras sociedades, se trans-  
15 forman en sociedades con grandes centros urbanos, con poblaciones  
16 en rápido crecimiento, con nuevas clases sociales, generalmente  
17 con aspiraciones de carácter democrático y abiertas a las influen-  
18 cias del mundo exterior.

#### 19 V. Planteamiento en función de los intereses vitales de los estu- diantes.

20           En un trabajo reciente analizaba las implicaciones de estos  
21 cambios sociales. Decía entonces:

22                   “El impacto del proceso que hemos descrito, en sus  
23 primeras fases por lo menos, tiende a ser adverso al desa-  
24 rrollo de las artes liberales. Un gran porcentaje del nuevo  
25 cuerpo estudiantil vendrá en proporción creciente de grupos  
26 que han estado previamente bajo situaciones y estrechez e-  
27 conómicas. Por esta razón su principal finalidad será el  
28 éxito en términos económicos. Habrá, pues, una fuerte moti-  
29 vación hacia la preparación vocacional.

30                   “La influencia del grupo familiar irá en esta direc-  
31 ción. Según ya se indicó, un número creciente de estudian-  
32 tes procederá de familias que sufrieron muchas privaciones  
33 y gozaban de pocas oportunidades de desarrollo. Además, la  
34 tradición de las artes liberales no ha sido parte del patrimo-  
35 nio de estos grupos. No tuvieron la oportunidad de relacio-  
36 narse con los grandes nombres de la cultura. Platón, Shakes-

1 peare, Cervantes y Dostoyewski, no son, ni han podido ser,  
 2 sus héroes. Tampoco conocen, ni están acostumbrados a los  
 3 modos y tradiciones de la Universidad.

4 Muy pocos han tenido algo que ver con los libros.  
 5 Una gran mayoría sólo estuvieron en la escuela por poco  
 6 tiempo, y no siempre la recuerdan con gusto y alegría. En  
 7 cierto modo, nacen ahora, en lo que a estas tradiciones res-  
 8 pecta. Respetan y veneran la escuela, pero ven en ella prin-  
 9 cipalmente la vía por medio de la cual sus hijos escaparán a  
 10 las dificultades con que ellos tropezaron.

11 "Las demandas de la sociedad también se inclinan  
 12 hacia la educación profesional y técnica. Los nuevos desa-  
 13 rrollos requieren personal diestro. La falta de este personal,  
 14 y la demanda creciente del mismo a medida que la industria  
 15 se desarrolla, presionarán las escuelas, colegios y Univer-  
 16 sidades hacia la aceleración de sus programas. La demanda  
 17 de ingenieros, contables, maestros, técnicos, será constante  
 18 y cada vez mayor. Las escuelas estarán bajo un tipo de pre-  
 19 sión muy difícil de resistir.

20 "Para tener éxito, los programas en las artes libera-  
 21 les han de contar con estos elementos. Las escuelas, cole-  
 22 gios y Universidades a cargo de estos programas deben ad-  
 23 mitir que la mayoría de los que componen su nuevo grupo es-  
 24 tudiantil no van a ser "scholars". Su principal motivación  
 25 es la profesional. Por lo tanto, si a estos nuevos estudian-  
 26 tes se les imponen las artes liberales, como se hacía cuan-  
 27 do sólo iban a los colegios y Universidades un número pe-  
 28 queño y selecto de alumnos, los resultados serán adversos.  
 29 Habrá innumerables quejas sobre la falta de interés y las de-  
 30 ficiencias en la preparación del estudiante, sin percatarnos  
 31 que en gran medida la razón principal de estas fallas -la fal-  
 32 ta de estímulo- obedece a un programa educativo dirigido ha-  
 33 cia una situación que ya no existe. No basta la búsqueda  
 34 del saber en el modo académico del *scholar*, ni se podrá de-  
 35 sarrollar las artes del saber en aquellos que los rechacen.

36 "Estas palabras pueden fácilmente malinterpretarse.  
 37 La búsqueda académica, esto es, el contenido en cuanto a  
 38 búsqueda y conocimiento se refiere, la Biología, la Física,

1 la Historia, el Arte, la Filosofía, las Ciencias Sociales, son  
2 de importancia central. Sin embargo, es necesario acercarnos  
3 a estos contenidos en tal forma que los problemas vitales  
4 del estudiante como persona y como ciudadano sean el  
5 punto de partida. Las artes liberales tienen un papel impor-  
6 tantísimo en un mundo dominado por el profesionalismo: pre-  
7 parar para la profesión más alta, la del hombre bien formado.  
8 Los estudiantes deben captar claramente la finalidad del  
9 programa y sentirlo en la práctica de sus clases diarias. Si  
10 lo hacen y entienden que están creciendo en inteligencia, en  
11 formas de expresión, en capacidad para deliberar, en senti-  
12 mientos, en sus juicios sobre las personas, obras y grupos,  
13 experimentarán un tipo de gozo nuevo. Llegarán a entender  
14 entonces el valor que las artes liberales tienen para ellos,  
15 como personas y como profesionales.

16 “Para lograr esta finalidad los programas de artes li-  
17iberales deben reorganizarse alrededor de problemas vitales  
18 en el sentido más profundo, tomando al hombre como centro  
19 y a la libertad humana como aspiración. Estos programas  
20 deben llevarse a cabo dentro de una situación en que esas  
21 artes sean de uso diario. Debe haber práctica constante del  
22 análisis, la deliberación, la expresión, el juicio, con Profe-  
23sores a quienes les agrade y sientan alegría en el análisis,  
24 la deliberación, la expresión y el juicio. Profesores y estu-  
25diantes deben, en palabras del distinguido pensador contem-  
26poráneo Whitehead, acostumbrarse al hábito de estar en con-  
27tacto común con la grandeza”.

## 28 VI.- Nuestro concepto de Educación General.

29 La Educación General debe verse, pues, desde varios puntos  
30 de vista. Desde el punto de vista de la persona, es aquella educa-  
31 ción que encamina al estudiante hacia el logro mayor de sus capaci-  
32 dades de expresión, reflexión, apreciación, deliberación y conviven-  
33 cia. Desde el punto de vista del saber, introduce al estudiante en  
34 el examen crítico de las mejores situaciones que ofrecen las Cien-  
35 cias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales. Ambos  
36 aspectos se interrelacionan, ya que el saber es expresión del hom-  
37 bre y por lo tanto formativo de los hombres. La persona y el saber

1 se dan en un contexto social, en nuestro caso en una sociedad en rá-  
 2 pida transformación. Este contexto afecta las actitudes y motivacio-  
 3 nes de estudiantes y maestros. De esas actitudes y motivaciones,  
 4 de esa circunstancia histórica, hay que partir; pero no meramente  
 5 como un dato para responder pasivamente, sino pensando en un ideal  
 6 de persona y sociedad. Por lo tanto, toda definición de Educación  
 7 General está estrechamente ligada al concepto de libertad humana y  
 8 de sociedad libre que se sustente.

9 En nuestro caso, el ideal es la persona libre en una socie-  
 10 dad libre, aquella que propulsa el desarrollo progresivo de las fa-  
 11 cultades de expresión, reflexión y deliberación; donde la conviven-  
 12 cia se rige por leyes e instituciones que permiten el cambio gradual  
 13 al aplicar los procesos reflexivos, deliberativos y de expresión; en  
 14 la cual la persona no le teme a su expresión y a su capacidad para  
 15 reflexionar y deliberar.

16 Sería interesante entrar en todos los aspectos de la enseñan-  
 17 za que una educación así supone, pero es imposible tratar tema tan  
 18 amplio en esta oportunidad. Cada elemento que hemos mencionado  
 19 -el saber, las operaciones del saber, el contexto social- tienen innu-  
 20 merables relaciones con la libertad de la persona y la libertad so-  
 21 cial. Algunas de estas relaciones las hemos tocado de paso. Sería  
 22 interesante ilustrar un poco más algunas de ellas. Tomaré como

23 ejemplo el caso del saber. La proliferación de saberes y técnicas  
 24 aumenta considerablemente las posibilidades humanas. Conlleva,  
 25 sin embargo, complejidades que pueden hacerla obstáculo en vez de  
 26 vehículo. El mismo concepto de saber se nubla y puede atarnos en  
 27 vez de liberarnos. Ante tanto saber, es muy difícil discernir qué es  
 28 lo que uno necesita y qué es lo que uno sabe de verdad. Es fácil  
 29 confundir el saber con saber cosas. Así, la educación puede confun-  
 30 dirse con aprender nombres de plantas, animales, continentes, océa-  
 31 nos y estrellas, libros y autores.

32 Ante la imposibilidad de saberlo todo en esa primera forma,  
 33 se salta a otro extremo que podemos llamar "sabertécnico". Es el sa-  
 34 ber que posee el mecánico que puede hacer correr un automóvil y reu-  
 35 nir y separar sus piezas, o el del abogado que interviene en un proceso  
 36 judicial, o el del pedagogo que sabe organizar una escuela, o el del  
 37 médico que puede realizar una intervención quirúrgica. Es el saber  
 38 de un *oficio* particular. Envuelve relaciones de distinto grado de  
 39 complejidad, pero éstas se limitan a un campo particular de la expe-  
 40 riencia y se concibe que pueden manejarse en algunos casos sin ma-  
 41 yor preparación que la de la experiencia. En la misma forma que co-



1 nozco a mi amigo o la geografía de un país, puede conocer el mecá-  
 2 nico los detalles del motor de su automóvil y podría quizás hacerlo  
 3 funcionar perfectamente sin entender las razones de su funcionamien-  
 4 to.

5 Siguiendo con el ejemplo del automóvil, se verá inmediata-  
 6 mente que hay una serie de aspectos en un automóvil que uno puede  
 7 y desea saber, sin que tenga el conocimiento del mecánico. Uno de  
 8 los primeros juicios que hacemos al comprar un automóvil es si nos  
 9 gusta o no. Si su forma, su color y su precio nos atraen. También  
 10 podemos tener conciencia de lo que es el automóvil como aparato,  
 11 de que hay allí una serie de elementos relacionados que funcionan  
 12 en cierto modo como una unidad, sin tener el conocimiento detallado  
 13 de sus partes. Posiblemente lo que más nos interesa, como persona, •  
 14 del automóvil, es el uso que podemos darle: para qué nos sirve y qué  
 15 problemas nos trae.

16 Vemos inmediatamente que ahí surge otro tipo de saber, di-  
 17 ferente al saber técnico o el saber particular, que podríamos llamar  
 18 "saber fundamental" o "general". El centro de este saber es la  
 19 persona. Sus problemas son las preguntas, las ideas que nos vienen  
 20 a la mente cuando tratamos de situarnos en el mundo y de reflexio-  
 21 nar sobre nuestro lugar en él. Fácilmente se percibe que sobre ello  
 22 sólo hay opiniones. Algunos van más lejos y niegan este tipo de  
 23 saber, advirtiendo que esas preguntas no pueden contestarse. Sin  
 24 embargo, los más las discuten, pero al nivel de la opinión corriente,  
 25 y se considera que no se puede ir más allá. Nos parece errónea es-  
 26 ta opinión. No hay duda que hay interés en este tipo de temas, de  
 27 preguntas y de problemas, como lo indica claramente el interés que  
 28 tienen en ello los niños. El ejemplo de estos es adecuado, porque  
 29 muchas veces encontramos en ellos las semillas de ideas y preocu-  
 30 paciones que llevamos todos por dentro, a veces tan encubiertas que  
 31 nos parece que no se dan. A la gente sencilla también le interesan  
 32 estos temas. Todos los hemos discutido en diferentes niveles. Han  
 33 sido también el motivo fundamental de la preocupación del gran ar-  
 34 tista, del científico, del político y del filósofo. Así pues, hay gra-  
 35 dos, niveles distintos para tratar estos asuntos: el del niño, el de  
 36 la opinión tradicional y el de la opinión reflexiva. Podríamos de-  
 37 cir que pasa aquí lo que ocurre también en los oficios. Hay zapa-  
 38 tos bien hechos y bien terminados y los hay toscos, que molestan al  
 39 pie. El que ha disfrutado de la experiencia de ver el *Moisés* o el  
 40 *David* de Miguel Angel tendrá un criterio más correcto para juzgar  
 41 lo que es bello y tosco en la Escultura que el que no ha tenido esa  
 42 oportunidad. El que lea una gran novela, como *Los Hermanos*

1 *Karamazov*, podrá tener igualmente un criterio mejor para juzgar una  
2 novela. En igual forma, el que ha seguido el curso de una investiga-  
3 ción científica o los detalles de una acción política, obra de un  
4 gran científico o de un gran político, tendrá más elementos para juz-  
5 garla obra de ciencia y la acción política.

6 En cierto sentido, me parece que éste es el centro de la preo-  
7 cupación de los Estudios Generales. Se pretende iniciar al alumno  
8 en este tipo de problema. Como todo tipo de educación, representa  
9 un inicio, el inicio de un gran diálogo que lleva al desarrollo de la  
10 persona, produciendo inclinación hacia lo excelente y desprecio de  
11 lo tosco. Esta inclinación se manifiesta en el orden de vestir, en la  
12 actitud, en la convivencia, en la amistad, en el saber, en la delibe-  
13 ración, en la acción política. Es un proceso que realmente se inicia  
14 en los primeros grados. Su duración varía de acuerdo con la habili-  
15 dad de la persona, asunto que aún no se ha explotado suficientemen-  
16 te. Culmina con el examen de las formulaciones y las aspiraciones  
17 ejemplares. Desde el cuento sencillo se llegará a la novela ejem-  
18 plar; desde el juego con colores y sonidos hasta la apreciación de la  
19 obra musical y de arte; desde el relato de la experiencia diaria has-  
20 ta la Historia; desde el análisis del pequeño problema hasta el exa-  
21 men de las operaciones en la investigación científica; desde la de-  
22 liberación de los problemas de convivencia en un aula hasta los a-  
23 suntos que conciernen al Estado. En todos los casos, se emplean  
24 hasta el máximo las capacidades que se desea producir: la expresión,  
25 la reflexión, la apreciación y la deliberación en un ambiente que pro-  
26 voca el uso constante de la capacidad actual que posee el alumno y  
27 que reta estas capacidades llevándolas a mayor desarrollo. Así, el  
28 alumno recibirá información y conocimiento, siempre en términos de  
29 su desarrollo personal. Al desenvolver sus capacidades al máximo,  
30 aprenderá a juzgar y a convivir con las personas fuera del área que  
31 constituirá más tarde su especialidad. Bregando con problemas y  
32 conocimientos del presente, en forma tal que desarrollen sus habili-  
33 dades reflexivas, se preparará para enfrentarse mejor con los proble-  
34 mas siempre cambiantes del futuro.

35 Nos parece que hay un gran paralelo entre la democracia co-  
36 mo fórmula política, el saber como fórmula en proceso de cambio y  
37 la concepción de la Educación General que aquí se formula.