

## Vaz Ferreira y el rescate de cierta tradición pedagógica filosófica en Uruguay

Ana Duboué  
Instituto de Formación Docente de San Ramón  
aduboue@gmail.com

### *Resumen:*

Se comparten algunas de las ideas con las que Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), fermentó la educación del Uruguay en todos sus niveles. Estas funcionan como orientaciones generales, que promueven un espíritu crítico y autocrítico, cooperativo, sincero, dialógico, complejo y algo doliente. De esta manera, también se evidencia la presencia del sedimento crítico vazferreireano, el que aún pervive en el “sentido común” del educador uruguayo. Una vez presentadas las ideas directrices, pedagógicas y filosóficas, se hará foco en algunas afinidades entre estas ideas y el trabajo desarrollado por el programa de Filosofía para niños.

*Palabras clave:* Carlos Vaz Ferreira, educación filosófica, ideas directrices, filosofía para niños.

### *Resumo:*

Compartilham-se algumas das ideias com as quais Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) fermentou a educação uruguaia em todos os níveis. Estes funcionam como diretrizes gerais, que promovem um espírito crítico e autocrítico, cooperativo, sincero, dialógico, complexo e um tanto doloroso. Desta forma, fica evidente também a presença do sedimento crítico vazferreiriano, que ainda sobrevive no “senso comum” do educador uruguaio. Uma vez apresentadas as ideias norteadoras, pedagógicas e filosóficas, o foco será em algumas afinidades entre essas ideias e o trabalho desenvolvido pelo programa Filosofia para Crianças.

*Palavras chave:* Carlos Vaz Ferreira, educação filosófica, ideias orientadoras, filosofia para crianças.

### *Abstract:*

Some of the ideas with which Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) fermented Uruguayan education at all levels are shared. These function as general guidelines, which promote a critical and self-critical, cooperative, sincere, dialogical, complex and somewhat painful spirit. In this way, the presence of the Vazferreirean critical sediment is also evident, which still survives in the "common sense" of the Uruguayan educator. Once the guiding, pedagogical and philosophical ideas have



been presented, the focus will be on some affinities between these ideas and the work developed by the Philosophy for Children program.

*Keywords:* Carlos Vaz Ferreira, philosophical education, guiding ideas, philosophy for children.

### *Presentación de Vaz Ferreira*

Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), fue un uruguayo dedicado a pensar “cuestiones de enseñanza” en todos sus niveles, primaria, media y superior. Educador, filósofo y pedagogo. Durante más de cuarenta años dedicó su vida a la educación del país, tanto desde el ejercicio de variadas funciones en los diversos subsistemas, como en la propuesta de ideas concretas e interpretación crítica de prácticas y teorías pedagógicas en boga. Todas ellas divulgadas en las numerosísimas conferencias que pronunció durante poco más de 40 años como Maestro de Conferencias. (En 1913 una ley especial creó la Cátedra Libre de Conferencias designándolo para ocuparla por tiempo indeterminado y sin limitaciones, a la que se dedicó hasta su muerte).

Su concepción pedagógica puede recogerse, dispersa y asistemática, a lo largo de las conferencias que fueron reunidas y editadas, constituyendo el total de 25 tomos, publicados hacia el final de su vida por la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Si bien la obra de Vaz Ferreira es profusa y ofrece una constelación de ideas fermentales, nos centraremos en algunas que funcionan como criterios *directrices* para transitar la educación filosófica.

### *Dos modos de pensar*

La primera de las ideas, general y metódica, se opone a la tendencia totalizante que simplifica lo real reduciéndolo a una comprensión unilateral.

Vaz Ferreira reconoce “dos modos de hacer uso de una observación justa”. Uno de ellos consiste en utilizar la observación obtenida como un sistema de decodificación y juicio para cualquier caso similar en el que nos hallemos. El otro, en transformar la observación en una *idea para tener en cuenta* en situaciones similares. Similares porque no es posible la existencia de dos situaciones iguales, dadas la singularidades propias de cada una en sus contextos.

Si bien Vaz Ferreira no descarta por completo el método sistemático, conveniente en el área de las matemáticas, advierte que su aplicación más allá de esta, conduce a un resultado fatal,



por falseante, simplificador y muchas veces por eso mismo, injusto.

Es interesante reconocer que cada uno de estos modos se corresponde con un estado de espíritu. El primero, es más económico y produce la sensación de seguridad, pero “pensamos con una sola idea, sistematizamos falsamente y caemos fatalmente en el error” (1963, T. IV, p. 159). Tan perjudicial es, que no solamente nos lleva a juzgar mal, a equivocarnos, sino también produce una especie de ceguera, la que impide “observar la misma realidad, aunque nos rompa los ojos” (1963, T. IV, p. 161). El sistema piensa por nosotros y nos muestra lo que él puede mostrar, inhabilitando otras comprensiones. Mientras que el hecho de quedarnos simplemente con una apreciación, con una idea que reservamos para tener en cuenta, produce un estado de espíritu incómodo pero mucho más acertado, nos deja la posibilidad de utilizarlo ante una situación análoga, siempre reflexionando, sin suprimir lo que tiene la nueva de particular.

Vaz Ferreira, al dirigirse a estudiantes de Preparatoria, a maestros/as y profesores asegura: si se quiere pensar mejor, si se quiere enseñar a pensar mejor, se debe suprimir la fórmula, analizar cada caso, sopesar, evaluar, tener en cuenta la experiencia pasada. El educador debe enseñar a pensar y esto significa enseñar a apreciar la incertidumbre, el riesgo, el trabajo de considerar una y cada vez.

Es cierto que, cuando nos quitan la fórmula, sentimos que quedamos desarmados; parece que *perdimos*, afirma, pero lo que debemos sentir y enseñar es justamente que *ganamos*.

### *Discusión en el aula*

En congruencia con la idea anterior coloca a la discusión en un lugar central en el aula. Esta es valiosa en tanto “que se razone y se discuta *para* averiguar la verdad, no como discuten ordinariamente los hombres, esto es, para triunfar” (1963, T.IV, p.245).

Es condición de la buena discusión que los dialogantes no participen desde el pensamiento unilateralizado por un sistema. La buena discusión es aquella que el docente propicia para que el grupo de estudiantes busque la verdad a través de ella.

Es necesario partir del reconocimiento que quien “discute mejor” no es quien impone su razón, sino quien acompaña a los buenos argumentos racionales guardándose de las falacias, con



el sentido auxiliar de la lógica y el fin sincero de encontrar alguna verdad.

Lo que concluiríamos sería, una vez más, la insuficiencia del razonamiento solo, y los peligros que ofrecen las discusiones comunes, sobre todo y especialmente las discusiones verbales; y les haría sentir cómo deberíamos acostumbrarnos a discutir; cómo las instituciones de enseñanza deberían acostumbrar a discutir a los alumnos: cómo deberían hacer precisamente lo contrario de lo que suelen hacer, y, en lugar de enseñar a los discípulos a sostener cada uno una tesis dada y a combatir las de los otros, deberían enseñarles a buscar la verdad sobre un punto, y a discutir en otro espíritu que el que no sólo se tolera sino que a veces hasta se provoca artificialmente en las discusiones de clase (T. IV: 266).

Encontramos el elemento sustancial del aula filosófica: el diálogo. Un intercambio horizontal que ponen en juego sujetos conmovidos que buscan repuestas sinceramente. Este elemento es crucial para la práctica filosófica genuina en el aula, que no se reconoce por el propósito de formar buenos oradores, expertos en el arte de persuadir o grandes razonadores que arrasan con cualquier idea opuesta a la suya porque *tienen la razón* por tanto el otro se queda *sin* ella.

La discusión en el aula es estimada por Vaz Ferreira como metodología y también como objeto de estudio. Esta modalidad, entiende Vaz Ferreira, debía trascender las clases de filosofía, puesto que en cualquier área del saber hay oscuridades, sobre todo si se profundiza en ellas.

La postura epistemológica del filósofo uruguayo es la de la graduación de la creencia, o como la denominó Ardao, (1961): “doctrina de la creencia graduada” (p. 34).

La metáfora del conocimiento que propone es la del mar. Se puede ver con claridad solo a nivel de la superficie, donde los rayos del sol llegan, pero la visión va disminuyendo hasta no poderse ver en absoluto. Así se halla el saber del hombre, desde las ciencias hasta la metafísica. Siendo el mar todo uno.

Vaz Ferreira no es un escéptico, ni un relativista, sino un filósofo de la cautela epistemológica, y sobre todo, de la sinceridad.



Pero, sobre todo, el efecto principal que debe buscarse, es suscitar el espíritu filosófico, la crítica, la sinceridad de la posición mental; la completa sinceridad: saber qué es lo que se ignora; saberlo y sentirlo; y hasta aprender a ignorar, que es más difícil que aprender a saber (T.XV: 77).

### *Sentido hiperlógico*

Un aspecto especialmente interesante es la propuesta de la existencia de “un instinto especial, formado por el ejercicio” (1963, T.IV, p. 36) para detectar ciertos tipos de paralogismos. Quienes lo desarrollan especialmente son aquellos que se ocupan del modo en que los hombres piensan, y sobre todo de los diversos modos en los que se equivocan. Se trata de un instinto que “unos tienen en mayor y otros en menor grado” (1963, T. IV, p. 252). Él le denomina *sentido hiperlógico*.

Es conveniente para comprender este concepto, tener presente que Vaz Ferreira introduce en el ejercicio del buen pensar, un importante lugar para el *sentir*. Los ejemplos también funcionan como mecanismos para ello. “¡Explíquese, y hágase sentir bien, con ejemplos!” (1963, T.IV, p.228).

El “instinto empírico” nos hace *sentir* qué debemos decidir o pensar en el grado más justo, equilibra razonamientos opuestos. No sustituye al razonamiento, coexisten. El raciocinio prepara y el buen *sentido hiperlógico* completa y controla.

(...) el «buen sentido hiperlógico», esto es, esa especie de instinto lógico que, en las cuestiones de grados sobre todo (y muchísimas son cuestiones de grados, en la práctica), venía a intervenir después del raciocinio, o simultáneamente con él, para equilibrar los razonamientos opuestos, para mantener constantemente el juego de las múltiples ideas e impedir que una de ellas predominara indebidamente sobre las demás y nos llevara a la falsa sistematización (T.IV: 245-246).

A partir de su consideración epistemológica sobre la racionalidad y sus límites, junto con



la recomendación de graduar la creencia, podemos comprender el valor formativo a la materia pedagógica parcialmente inteligible. No ininteligible, pero sí que haya un resto, algo que no termina de comprenderse y que estimule la investigación. Lo que mostrará al educando la verdadera filosofía o ciencia, y percibirá la simplificación como tal y le permitirá experimentar “la existencia de lo que no se entiende, y la de respeto por lo que no se entiende” (T.XIV:135). El estado de semi-intelección es uno de los fines de la educación. Para Vaz es una disposición anímica rica y constituida por grados, todos aquellos que van entre el comprender y no comprender.

Lejos de deber ser eliminada totalmente, esa materia parcialmente inteligible, destinada a ser penetrada, constituye el fermento vivo y estimulante de la educación en su forma más eficaz; naturalmente: bien seleccionada, y en la conveniente proporción.

¿En qué forma? ¿Hasta dónde y dentro de qué límites? Eso es lo que hay que resolver en cada caso, con mucha ciencia, mucha experiencia y mucho buen sentido, evitando (cuando se trata de cuestiones pedagógicas hay que repetir esto al principio y al fin de cada página) las fórmulas absolutas y simplistas, el *emballement*, y toda exageración y todo exclusivismo (T.XVII:78).

Lo que no puede ser comprendido en su totalidad es más fiel a un conocimiento de lo real. Excita la curiosidad generando deseo de investigar, produce conciencia de lo que se ignora. La “peptona” pedagógica debilita: riesgo no es sólo para él sino para la especie.

### *Clases de moral*

Otra de las grandes ideas que nos interesa reafirmar es la de la *sinceridad* de quien educa. Señalamos antes la recomendación de una actitud sincera, coherente con su concepción epistemológica. Vale nuevamente, como actitud del docente, en la enseñanza de la ética.

Sostiene que la clase de moral debe estar orientada por dos intenciones: enseñar y hacer sentir. (Es importante observar que cuando Vaz Ferreira se refiere a “clase de moral”, se está



refiriendo a lo que hoy denominamos “clase de ética”, es decir, el tratamiento filosófico de cuestiones morales. Hecha la aclaración, seguiremos hablando de “moral” con el único propósito de ser fieles a la terminología del autor).

Para que haya moral realmente, para que esté *viva* en una clase, los sentimientos deben estar activos. La mala moral, y por tanto, la mala clase de moral, es aquella que presentando una fórmula desde la perfección de la teoría, embota los sentimientos, porque justifica y no permite sentir el conflicto y la imperfección de toda solución normativa. Moral “estupefactiva” le llama a esta última, envenena el alma (1963, T. XXII, p. 252). Por eso, un profesor que no da fórmulas morales definitivas, que no puede explicarlo todo desde un libro, y lo reconoce, haciendo sentir esa impotencia en sus alumnos, es un buen profesor de moral porque crea moral viva, intensifica los sentimientos morales o al menos no los desactiva.

La enseñanza hecha de esta forma, inspirada por dos ideas fundamentales, la sinceridad y la excitación fermental, aunque sea menos ambiciosa que la moral beatamente optimista y ficticiamente formulable, es la que puede atacar, morder mejor en las almas; la otra, generalmente resbala por el espíritu sin atacarlo, sin impresionarlo, como sin tocarlo, o bien se queda en una parte superficial del espíritu, bien sistematizada y favoreciendo, más bien, la tendencia que debe evitarse en la enseñanza de la moral, como el mayor peligro, a saber: la disociación entre nuestra moral profesada y nuestra conducta (T. XXII: 261).

El discurso rígido y grandilocuente no “levanta” la conducta porque la mayoría de las veces es así a costa de escindir de la misma. La imagen a la que recurre Vaz Ferreira para ilustrar esta división es la del globo que sube alto porque no carga con el cesto, mientras que el que levanta la barquilla ya no está tan arriba (en la prédica). La razón fundamental por la cual muchos hombres mantienen un rígido discurso moral es, según el filósofo, su separación con la práctica vital. Lo que redundaba en intolerancia.

Demanda una enseñanza de la moral que evite caer en el *infantilismo pedagógico*, el que produce la disociación psicológica entre moral profesada y moral vivida por la conducta.



(...) la mayor parte de la acción posible se pierde, si las historietas pueriles sobre niños buenos y malos -las historietas sobre libros de lectura- constituyen el único material, y si se sigue, por funesto error, recurriendo a ellas después de alcanzada la edad en que ya pueden *morder* en las almas los grandes ejemplos de la moral real y viva. Los niños tienen que penetrar la moral de los hombres. Y es este el único modo, si alguno hay, de crear y mantener, hasta donde es psicológicamente posible, la relación entre el conocimiento y la acción, evitando, o por lo menos no estimulando artificialmente, esa disociación que crea una especie de órgano intelectual de moral escolar: una sistematización de juicios y respuestas, todo ello *sincero*, pero separado y sin acción sobre la personalidad vital que siente y obra. (1963, T.XVII, p. 87)

Además, aquellas obras creadas con el propósito de moralizar, por alguna razón, tal vez “por una especie de instinto finísimo” (1963, T. XXII, p. 288), tienden a producir el efecto contrario.

Vaz, aunque cree que el niño aún no es capaz de evaluar críticamente los contenidos específicos de la moral, sostiene que no por ello se le debe omitir su enseñanza ni engañar simplificando erróneamente. Así como en la enseñanza de la matemática se le van presentando los contenidos disciplinares y los procedimientos, teniendo en cuenta el grado de desarrollo del niño pero nunca se le enseñan razonamientos falsos, de la misma manera debería ocurrir con la enseñanza de la moral, comenzando con la iniciación de algunas reglas y procedimientos morales.

Por otra parte, pero en el mismo sentido, el docente -aquí se trata fundamentalmente del profesor de secundaria- no debe tener miedo de “destruir ilusiones”. Existen ficciones que los adultos hemos creado para los niños, y que son muy nocivas, dado que forman para la desilusión. Por ejemplo la ficción de la justicia forzosa: la creencia que el mal paga y el deber es recompensado invariablemente. Todas las ficciones deben ser puestas como objeto de análisis crítico en el diálogo.

Es consecuente con esta concepción ética y pedagógica, la recomendación de la práctica de la discusión en la clase de moral. En este contexto las discusiones entre alumnos resultan



fermentales, activan los sentimientos morales y estimulan al docente. La moral que circula de ese modo en el aula, es verdadera.

### *Evaluación*

La evaluación es un elemento fundamental en la definición del signo de la educación. Una educación filosófica va ineludiblemente acompañada de ciertas puestas didácticas, pero además de un tipo de evaluación que también sea filosófica.

Vaz Ferreira señala la rigurosa precisión en evaluación como una falacia. La centralidad de la idea vazferreireana sobre evaluación es la conciencia de que esta es apenas una aproximación simplificada y falsamente precisa de la realidad, que requiere revisarse; no puede ser medición. Justamente, uno de los paralogismos que lo ocupan en el análisis que realiza en *Lógica viva*, de los errores más frecuentes es la de *falsa precisión*.

El espíritu humano desea la precisión y ella es buena, pero cuando es falsa, tiene efectos funestos. Entre el ser y el no ser hay todos los grados posibles. A este respecto, el enfoque de Pereda (1996) ilumina la riqueza del planteo vazferreireano. En su análisis distingue lo que serían dos “actitudes epistémicas”: la “misionera” y la “exploradora”. Aquella es la actitud de los “grandes afirmadores o negadores”, mientras que la segunda es propia de los que tantean, ensayan. El “rigor” como criterio formal, es un ideal que tiene cabida dentro del primer tipo de actitud, mientras que el “rigor” entendido desde una actitud “exploradora” consiste en una virtud epistémica atenta a los contextos, y dependiente de quien está conociendo, por lo que el rigor no se identifica, en la mayoría de los casos, con una precisión cuasi-matemática.

La falsa precisión puede ser entonces categorizada como un vicio epistémico causada por el “vértigo simplificador” de quienes izan el lema “rigor se dice de una sola manera”, coherente con una concepción de razón absoluta.

### *Filosofía para/con niños y niñas*

Por último quisiera hacer explícitas algunas conexiones entre la propuesta pedagógico-



didáctica de Carlos Vaz Ferreira y el programa FpN haciendo foco en los objetivos generales y en el encuadre de este último: la comunidad de indagación.

Hay un aspecto que es sustancial tanto en las ideas de Vaz Ferreira como en el núcleo de FpN y es el cultivo de la “razonabilidad”. Este concepto trasciende el de la “racionalidad” porque además del buen pensar incluye una actitud ética hacia el otro. En palabras de Sharp y Splitter en *La otra educación* (1996):

La razonabilidad es primariamente una disposición social: la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras (p. 22-23).

Vaz Ferreira concebía la clase principalmente para mejorar el pensar. Por ello puso tanto empeño en el reconocimiento de los parallogismos y elaboró un libro para los estudiantes, la *Lógica viva*. Podría decirse que en primer lugar la *Lógica viva* de Vaz Ferreira es un libro normativo, en tanto señala un deber ser para quien pretende pensar bien. En esta obra Vaz identifica, explica y ejemplifica con contenidos empíricos concretos (extraídos de periódicos o libros de textos comunes), algunas falacias típicas de las que hay que cuidarse. Pero sobre todo la importancia del libro radica en la advertencia a guardarse del estado de espíritu que generan los parallogismos como los de falsa oposición o el de falsa precisión, entre otros.

Ciertas habilidades que pretenden fortalecerse en el trabajo de FpN tienen notoria familiaridad con el cultivo del sentido hiperlógico vazferreireano. Asimismo es fácilmente vinculable el papel del *sentir* acompañando al pensar en el desarrollo de una buena comunidad de indagación.

Para Vaz Ferreira hay una fuerte filiación entre el buen pensar, el buen sentir y el buen actuar. Entiende que *reconocer lo no sabido* y *pensar bien* constituye un paso doble que dará como consecuencia necesaria la disminución de la intolerancia y agresividad de los hombres. En última instancia habilita la relación profundamente democrática entre los sujetos.

En la apuesta a la democracia como la organización política más respetuosa de la diversidad



de los individuos, la tolerancia es idea reguladora y meta para el pedagogo uruguayo. Lo es para Vaz Ferreira como lo es también para Lipman cuando elabora el programa de FpN.

Tomemos ahora la concepción epistemológica. En primer lugar no hay un posicionamiento desde un “ismo”, lo que implica la apertura a la investigación fuera de cualquier dogmatismo. Vaz Ferreira es filósofo/pedagogo de los grados, y a su capacidad de graduar le corresponde la práctica de distinguir en una cuestión varias dimensiones, lo que lo mantiene fuera de las generalizaciones reduccionistas y dogmáticas. Solo desde este tipo de actitud hacia el saber tiene sentido una comunidad de indagación. La actitud *sincera* ante los propios saberes fortalece la vivencia de una clase como una comunidad que dialoga y acepta las incertidumbres y en la cual el docente es parte.

Volviendo finalmente la mirada hacia a la enseñanza de la Ética, a nivel de la educación primaria del Uruguay se espera que el maestro trabaje diversos temas éticos desde la problematización filosófica. Concretamente, se incluyeron contenidos específicos en el Programa de Educación Inicial y Primaria, lo cual significó un importante avance en la formación filosófica de los niños uruguayos. Pero en los hechos se da una importante dificultad. Y es sobre la que alertaba a los maestros Vaz Ferreira ya referida más arriba: el discurso moral grandilocuente con propósito moralizador, poco sincero, que no “muerde” en los niños y jóvenes.

Este tipo de apreciaciones de Vaz, pueden leerse actualmente desde la idea del DEC (discurso escolarmente correcto) planteado por Santiago (2012). El niño comprende muy tempranamente que hay algo que el adulto espera que diga. “En él, lo que se le enseña al niño no es en qué consisten los valores, cómo mejorar su modo de valorar, cómo analizar sus acciones y las de los otros en lo que se refiere a los valores, sino qué tiene que decirle al adulto cuando este lo interpela acerca de la cuestión.” (p. 91). Esta es una enseñanza nociva porque, entre otras cosas, consolida el abismo entre adultos y niños, entre discurso y acciones, así como el propio docente pierde credibilidad e impide un verdadero trabajo crítico (diálogo, discusión, intercambio sincero) en el ámbito de la ética.

Es decir que, ya Vaz Ferreira, a principios del siglo pasado, estaba reclamando una metodología crítica para las clases de ética. Justamente uno de los grandes propósitos de la FpN es reducir (idealmente eliminar) la grieta entre discurso y conducta. “El componente disposicional de la razonabilidad ayuda a salvar la notoria brecha entre el pensamiento y la acción.” (Sharp y





Splitter, 1996, p. 23) y concretamente sobre el tratamiento de temas éticos se tiene especial cuidado de evitar la manipulación.

*A modo de cierre*

Las ideas de Vaz Ferreira aquí comentadas: pensar por ideas para tener en cuenta y no por sistemas, la *sinceridad* como actitud epistemológica y afectiva, la discusión para buscar con otros y la evaluación entendida como una aproximación valorativa formativa y nunca como medición precisa, son actitudes que constituyen sustancialmente a una educación filosófica.

La vigencia de estas ideas en el marco de una pedagogía filosófica es notoria. Vale la pena recuperar a pensadoras y pensadores latinoamericanos, que constituyen una tradición pedagógica, en la que sea posible anclar el trabajo filosófico con niños en las aulas de nuestras escuelas.

Es imperioso integrar la educación filosófica si queremos fortalecer las democracias y el respeto a la vida en sus riquísimas manifestaciones, instaurar sociedades que acojan y celebren las diferencias, que promuevan acuerdos por medio del diálogo, que vea en los niños y niñas personas plenas y sujetos de derecho y confíe en sus educadores.



*Obras consultadas*

Ardao, A. (1961) *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Pereda, C. (1996) Vaz Ferreira, el lema “rigor se dice de muchas maneras”. Unamuno y el “quijotismo de la razón”, en Andreoli, M. (comp.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones de FHCE-UDELAR.

Santiago, G. (2012). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Sharp, A. y Splitter, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Vaz Ferreira, C. (1963) de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O del Uruguay:

Tomo IV *Lógica viva*.

Tomo XIV *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 1*

Tomo XV *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 2*

Tomo XVII *Estudios pedagógicos*

Tomo XXII *Inéditos*

