

# ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PREGUNTA EN CIENCIA Y EN FILOSOFÍA. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS.

Beatriz Guerci  
Fac. de Humanidades y Cs. Sociales  
Univ. Nac. de Jujuy  
[bettina@imagine.com.ar](mailto:bettina@imagine.com.ar)

## **Sobre el Proyecto y el equipo de investigación.**

La convocatoria de las presentes Jornadas bajo la temática “Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa” resultan pertinentes con los propósitos establecidos en el marco del proyecto de investigación acreditado ante la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy, con el Código 08 C 105 y titulado “De la pregunta a la respuesta en ciencia y Filosofía. Posibilidad de pensamiento divergente en la educación superior”.

Este abordaje se ha iniciado el año pasado, encontrándose en este momento en pleno desarrollo teórico, buscando relevar el conocimiento disponible sobre el tema y avanzar en la transferencia que de él se pueda realizar en la práctica educativa. El equipo de investigación está compuesto por investigadores con formación de base muy diversa: hay profesionales del campo de la Arquitectura, Comunicación Social, Psicología, Pedagogía y predominantemente, de la Filosofía. Contando además, con el asesoramiento del catedrático Dr. Javier Corbalán Berná y la Dra. Rosa Limiñana Gras, del Departamento de Psicología de la Personalidad de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia - España, especializado en temas de creatividad. Se ha planificado la realización de las actividades en un plazo de tres años, con el propósito general de construir un perfil sobre la capacidad inquisidora del estudiante de nivel superior y su incidencia en los procesos de construcción de conocimiento científico y filosófico.

## **El por qué del tema.**

Difícilmente se pueda abordar cualquier tema referido a educación, sin inscribirlo en su perspectiva social y reconocer el condicionamiento que recibe de sus respectivos contextos. Particularmente en nuestro País, donde los ambientes de aprendizaje – salvo excepciones – están sometidos a emergentes de pobreza, la construcción de nuevos conocimientos tiene lugar en un marco de complejidad que es necesario poner en términos de esclarecimiento, a efectos de aportar a la consolidación de saberes válidos para la solución de los problemas que se van presentando.

Como afirma Pérez Lindo:

*[...] Si un individuo posee motivaciones intelectuales (la pulsión epistemofílica de los psicoanalistas) y adopta una actitud activa para aprender y resolver sus problemas, seguramente tendrá muchas más posibilidades de éxito que aquellos*

*que no tienen motivaciones ni creatividad. Ahora sabemos que los individuos “resilientes”, o sea, capaces de superar las frustraciones, son los que tienen fuertes intereses y actitudes activas frente a la vida...*  
(Pérez Lindo. 2004:14).

Existen acuerdos en la importancia de los factores actitudinales en el planteo y búsqueda de respuesta a las requisitorias del mundo contemporáneo. Puede el intelectual guarecerse en el refugio del academicismo y dar la espalda a las apelaciones de la coyuntura, o bien romper la tendencia a la reproducción que ha venido manifestando en los últimos tiempos, e instalándose en una actitud proactiva “[...] asumir con responsabilidad las encrucijadas del presente”. (Kovladof. 2006).

Y en esta instancia, la eficacia de los resultados viene determinada por la *buena pregunta* de la que partieron los procesos de su búsqueda, aquella que en la década del 70 Torrance (citado por Corbalán y otros. 2002:43) entendía como “[...] *una acción inquisitiva que permite entrar en nuevas dimensiones de los fenómenos, dejar aparecer perspectivas alternativas e iniciar búsquedas imprevistas*”.

### **Hacer ciencia y filosofía.**

Hasta no hace mucho tiempo, la producción de conocimiento en las universidades estaba limitada a la función investigativa, planteándose escindida de la docencia a la que se adjudicaba el espacio privilegiado de la transmisión. Con ello quedaba instalada la dicotomía – que por mucho tiempo pareció insalvable – entre las dos funciones prioritarias de los estudios superiores: la producción de conocimientos por un lado, y por otro la reproducción de aquellos. Es decir que las universidades eran el lugar privilegiado para *hacer ciencia y filosofía*..

¿Qué es la *ciencia* que hay que hacer?. Según Esther Díaz (1994:17), se puede atribuir a la palabra *ciencia* varios sentidos, considerando fundamentales a uno de orden genérico, que alude al cuerpo de conocimientos superiores, sólidos, fundamentados y avalados institucionalmente, con reconocimiento en una época determinada. El otro refiere una ciencia necesaria, universal y no contradictoria, como el producto moderno que a partir del siglo XVI consagra el modelo físico-matemático, al que en siglos posteriores se suma a la química, la biología y algo más tarde, a las ciencias sociales.

La ligazón temporal no resiente la eficacia y racionalidad del trabajo científico, ya que las respectivas construcciones conceptuales tienen una lógica interna propia, y a la vez manifiestan diversas maneras de atender a las demandas sociales. Así aparece una imagen tradicional de la ciencia, también llamada *internalista*, basada en la racionalidad y que se entiende como un sistema de verdades a partir de la axiomatización de la realidad. Resulta eficaz para alcanzar ciertas verdades, pero aparecen otros conocimientos más comprometidos con las problemáticas sociales, económicas y políticas, y si bien son significativos al tiempo de dimensionar la *utilidad*,

epistemológicamente “[...] plantean un relativismo que obstaculiza los intentos por establecer criterios de demarcación en la distinción de saberes” (Bargardi. 2007).

La cuestión queda circunscripta a definir el impacto que estos factores tienen en la conformación de los cuerpos de conocimientos que reconocemos como ciencia, y la incidencia en los procesos de transmisión. También aquello que permite distinguir la característica esencial de un conocimiento científico de otro que no lo es, a lo que se refiere Klimovsky, cuando señala que “[...] lo que resulta característico del conocimiento que brinda la ciencia es el llamado método científico, un procedimiento que permite obtenerlo y también, a la vez, justificarlo” (1994:22).

Este requerimiento de justificación está ligado a la exigencia de alcanzar la verdad, como condición intrínseca al conocimiento mismo – no hay verdadero conocimiento en el error –. Y se puede afirmar como *verdadero* cuando se logra probar que las cosas son como se las expresa (en cualquiera de las dos versiones: verificación/confirmación o refutación/disconfirmación o más adelante, la resistencia a resignar su validez o corroboración en términos popperiana).

La construcción de teorías, en cuanto cuerpo conjetural, responde a igual cuerpo de apelaciones que la realidad plantea, no por capricho, sino por emerger genuinamente problemática. Como afirma el Epistemólogo argentino “[...] problemas y teorías van de la mano” (1994:23), y para esta cuestión, retoma los planteos de Hans Reichenbach, que en *Experiencia y predicción*, distingue entre *contexto de descubrimiento* y *contexto de justificación*. En el primero se juega

“[...] la producción de una hipótesis o de una teoría, el hallazgo y la formulación de una idea, la invención de un concepto, , todo ello relacionado con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición”.  
(Klimovsky. 1994:29).

Por contraste, en el *contexto de justificación* se resuelve la verdad o falsedad de esa teoría, si el descubrimiento es auténtico o no, si se trata de un conocimiento basado en la evidencia y por último, si se ha producido un avance genuino en el conocimiento.

El *descubrimiento* está ligado a la Psicología y la Sociología, mientras que de la validación se ocupa la Teoría del conocimiento y la Lógica. No obstante la posición de Reichenbach, muchos epistemólogos sostienen que la distinción entre ambos contextos no es tan rotunda, porque los procesos que se desarrollan en ambos están estrechamente ligados, y según lo advirtiera Kuhn – de acuerdo al análisis de Klimovsky – más allá de la utilidad de la distinción, debe considerarse las nuevas formas desde donde se legitiman los conocimientos, como es el consenso de una comunidad científica, de lo que resulta que la separación entre contextos sería artificial y daría una visión distorsionada de la ciencia.

Habitualmente las discusiones epistemológicas se ocupan particularmente del contexto de justificación, pero en este trabajo, la unidad de análisis se refiere al de descubrimiento, que Esther Díaz (1994:21) entiende como el nivel donde se producen las condiciones de posibilidad

de los conceptos, porque a la vez, en la aceptación o rechazo – siempre selectivo – se expresa la voluntad estratégica de un dispositivo social, que desde la ideología o los intereses sectoriales, determina el campo de problemas que se van a atender.

### **Del problema a la pregunta.**

La mayoría de los descubrimientos científicos y los desarrollos filosóficos tienen como base una investigación que se movilizó a partir de la búsqueda de solución de múltiples problemas.

¿Qué es un problema? Es un término al que desde la cotidianeidad se le puede asignar fácilmente carga semántica, ya que se usa como sinónimo de dificultad, tarea, ejercicio que exige alguna solución de orden teórico o práctico, hecho no resuelto que busca una respuesta vulgar o científica, social o individual, o situación compleja cuya remoción exige algún nivel de esfuerzo.

Se trata de un proceso de búsqueda que se debe hacer desde una adecuada presentación de la situación de conflicto, ya que al momento de resolver el problema, no siempre estará suficientemente definido ni la tarea a realizar será encontrar fórmulas para resolverlo. Por eso Cerda afirma que el hallazgo o construcción de la solución se verá facilitado en la medida en que el problema y su punto de partida – la pregunta -, se encuentre perfectamente formulado y analizado.

*“[...] En cada problema existen numerosos interrogantes explícitos e implícitos, además de numerosos antecedentes e información que sirve para condicionar el curso de un estudio y como consecuencia, la solución del problema” (Cerda Gutiérrez. 2000:115 en una cita a sí mismo de la obra “Elementos de la investigación. Ed. El Buho).*

La misma práctica indica que la solución eficaz de un problema está condicionado, al menos, por la perfección alcanzada en el planteo de la pregunta originante, incluye necesariamente un acto creativo. Es tal la implicación que se da entre pregunta y respuesta, que en no pocas oportunidades se las confunde, debiendo tenerse en cuenta que la pregunta es un medio, un recurso para facilitar el procedimiento del planteo problemático hacia la consecución de la respuesta buscada.

Un sondeo en el campo de las preguntas, según Cerda, permite agrupar cuatro líneas interrogativas, las que atienden genéricamente al *quién, dónde, cómo y cuál*, y por otro lado, cada campo de intervención requiere niveles definidores de especificidad. El Autor señala que los problemas comunes en el trabajo científico pueden emerger como:

“[...]”

- a. Una necesidad que debe ser satisfecha;
- b. una causa que hay que determinar, descubrir, precisar o explicar;
- c. una relación entre fenómenos, cosas o situaciones;
- d. una dificultad que debe ser superada, identificada o explicada para que posteriormente sea eliminado o neutralizada;
- e. determinación de la existencia, vigencia y viabilidad de una cosa,

- f. identificación de un fenómeno o de una cosa que se considera importante o vigente en un momento dado.
  - g. Comprensión de una cosa, de sus relaciones, de sus efectos o de sus valores;
  - h. Clasificación o tipología que se considera necesaria para comprender o entender un fenómeno o una cosa.
  - i. Determinar la(s) propiedad(es) de un fenómeno, de una actividad o de un conjunto de personas, con el propósito de definirla, describirla o analizarla.
- (Cerde Gutiérrez, Hugo. 2000:116).

O también como la descripción de un objeto o fenómeno para identificarlo y analizar sus características; definir dónde se ubica una situación o se desarrolla un hecho; determinarlos en el tiempo y definir sus funciones. En cualquiera de estos casos, hay un emergente radical constituido por los conocimientos disponibles. La pregunta que da lugar al problema, no se formula desde la nada, hay pre-supuestos; la plataforma de lanzamiento del constructo científico y filosófico se apoya en historias de vida que acercan *lo sabido*, *lo sentido*, *lo aceptado* y *lo negado*, y donde lo juzgado *valioso* conforma un cuerpo de dispositivos irrenunciables en cualquier proceso de constitución de saberes nuevos. A esto se refiere González Oliver cuando afirma que:

[...] toda creación o invención es el resultado de un diálogo entre la búsqueda y el trabajo consciente, y los contenidos arcaicos, imaginarios y oníricos de la mente.....  
(citado por Pérez Lindo. 2004:21).

### **Sobre el preguntar.**

Según Gutiérrez Ordóñez (1987:17), la interrogación es una forma de enunciado lingüístico que se caracteriza por dejar una variable abierta y se distingue de la aserción y de la exclamación. Se trata básicamente de una petición de información formulada a través de una pregunta.

El término *preguntar* reconoce su origen etimológico en la expresión latina *percontari*, con ciertas deformaciones en la forma verbal *praecunctare*, que a su vez deriva de *cunctari* y significa *dudar* o *vacilar*, "*tanteo a ciegas*". A partir de esta consideración se puede advertir una situación original de incertidumbre, de no saber, como plantea Santiago Kovadloff en *La nueva ignorancia* (2001:188). Pero también alude a la búsqueda del saber, allá donde esté oculto o disimulado.

Sobre lo que no hay duda es que el preguntar se vincula con un proceso, una dinámica que se origina en la advertencia ante un conocer insuficiente, que se abre como una incógnita y se encamina hacia la respuesta que lo acota y cierra. Y no pocas veces, su aparición produce incomodidad, porque pone en evidencia el déficit a la vez que mueve al atrevimiento de querer saber lo que no se sabe, lo que parece insalvable, la resistencia a adquirir lo hecho. Dice el Autor que en el

"[...] auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden se tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado. (Kovadloff. 2001:274).

El problema del preguntar puede ser abordado desde dos puntos de vista: el lógico y el existencial. En el primer caso, la pregunta es objeto de la “lógica erotética” y forma parte de la “lógica cuantificacional superior” o “lógica funcional superior”. Las expresiones de la lógica de las preguntas son introducidas por medio de un metalenguaje, formalizado en un metasistema.

El carácter existencial del pensar interrogativo ha dado lugar a posiciones como la de Jeanne Delhomme (*La pensée interrogative*, obra de 1954 citada por Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía*), que afirma que la vida humana está enteramente abierta a lo que se presenta, que es a la vez ausencia de sí misma. La vida no es mucho más que preguntarse acerca de sí misma y no hay un término último del interrogar que no sea el completo silencio.

Estas preguntas radicales pueden desencadenar respuestas, pero también se caracterizan por remitir a otra interrogación. Y el pensamiento se detiene en el umbral de ese abismo, porque su preguntar es siempre acuciante pero asume un carácter irrenunciable para la condición humana, que no sería nada sin ello. No se trata de un preguntar por preguntar, se entiende como abrir un horizonte por medio de la pregunta, para promover espacios de genuina construcción conceptual.

La construcción teórica a la que aspira toda actividad científica, significa un alejamiento de la tradición vigente, romper con los cuerpos epistemológicos constituidos, a fin de posibilitar aperturas para la atención de los nuevos problemas surgidos. Esto advierte sobre la importancia de la innovación en el campo de las ciencias, ya que el hombre con su razón, sus sentimientos, su pasión, el que se lanza a la búsqueda de la verdad, la que trasciende lo sabido.

Lo que identificamos como complejidad de lo real, requiere de un comportamiento lógico cuyos límites son transgredidos permanentemente, compartiendo el universo epistémico con una lógica flexible, débil, que admita valores veritativos además de la verdad y la falsedad, dando cabida a las indeterminaciones, a las paradojas y las ambigüedades. Aparece así el pensamiento lateral que complementa el vertical o lógico, y potencia su eficacia al contribuir al descubrimiento de espacios alternativos para la elaboración racional, su verificación y aplicación práctica.

Como aseguran De Bono y Guerrero, son como dos procedimientos que impulsan el proceso creativo necesario para el avance del conocimiento: la *provocación de la discontinuidad*, que conmociona las categorías habituales del pensamiento, y la *evocación de la idea innovadora*, que adoptando nuevos enfoques y buscando la novedad, establece asociaciones que hasta el momento no habían sido valoradas como componentes del trabajo intelectual. Este enfoque permite sostener la multidimensionalidad del conocimiento, porque según Edgard Morin, engloba “[...] *diversas capacidades, funciones, competencias, entre las cuales se deben destacar, por ser las facultades más comprometidas en la creación y el descubrimiento de los productos científicos, la intuición y la imaginación*”( En *Método* del año 1992, citado por González Oliver. En Pérez Lindo. 2004:33).

Que la imaginación es un factor fundamental para las actividades científicas, ha sido reconocido por varios autores modernos. Se la entiende como la facultad o actividad mental adonde se genera el interrogante científico, porque sienta las condiciones para que pueda desarrollarse el pensamiento reflexivo.....*fluir representativo ingobernable, desenfrenado, ilimitado y disfuncionalizado, es decir, desvinculado de la pura satisfacción biológica.* (De Castoriadis, citado por González Oliver, en Pérez Lindo. 2004:40).

Conviven un *pensamiento productivo* que posibilita una organización diferente, la creación de una nueva solución; y un *pensamiento reproductivo*, como aplicación de soluciones ya sabidas y logradas a partir del planteo de un problema. En el nivel del pensamiento convergente, donde la solución de un problema transitará un camino conocido, se espera que el pensamiento opere produciendo la respuesta determinada. Es la respuesta correcta o esperada para la solución de un problema que admite sólo esa respuesta.

El pensamiento divergente, caracterizado por fluidez, flexibilidad y elaboración, permite dar diferentes respuestas a un problema poco estructurado o “mal definido”. Al no identificarse con una situación con alguna estructura anterior, tiene lugar el reconocimiento de sus aspectos novedosos, y este pensamiento (coincidente con el creativo) actúa. La mala definición de un problema es un auténtico problema porque dispara distintas líneas de posibles soluciones, aunque no existen problemas totalmente mal definidos porque ésto haría imposible su solución.

El pensamiento convergente da lugar a una sola posibilidad de respuesta, en tanto el divergente se dirige hacia el problema desde muchas direcciones posibles. Ambos tipos de pensamiento son necesarios en el proceso de producción de conocimiento, uno aporta la innovación, la alteridad; el otro, la sistematicidad y el recorrido según una secuencia lógica en la conquista de la solución.

¿Qué pasa en la Filosofía?. Ortega y Gasset en “La idea de principio en Leibniz” afirmaba que

*[...] una filosofía se diferencia de otra no tanto ni primariamente por lo que nos dice del Ser, sino por su decir mismo, por su lenguaje intelectual; esto es, por su “modo de pensar”.* (citado por Tejedor Campomanes. 1984:13)

y *pensar* en Leibniz equivalía a *probar*. Con ello se estaría, según el español, abandonando el esquema tesis-prueba y con ello, la actividad de un pensar calculador.

La nueva disyuntiva, entonces, se plantea entre un *pensar de afirmaciones* y otro *pensar de preguntas*; lo que supone que sobre cada tema se pueden hacer preguntas y también, establecer respuestas. La cuestión radica en cuál opción será objeto de mayor dedicación, una de respuestas que obsesiona y otra de preguntas, que apasiona.

Karl Jaspers en *Psicología de las concepciones del mundo* (citado por Tejedor Campomanes : 14) hace referencia a “técnicas” del pensar, contraponiendo la “escolástica” que alcanza el pensamiento afirmativo porque informa, elabora, clasifica, analiza solamente lo dado; y la “experimental” que elabora una teoría como vehículo para plantear preguntas

en busca de respuestas que acarreen nuevos interrogantes y disparan nuevos saberes. Pero con una particularidad, que la fuerza de tales novedades, está en las preguntas de donde partieron y no en la respuesta alcanzada.

La funcionalidad de la forma de pensar interrogativa radica en la dinámica que permite pasar del preguntar al responder, para convertir la respuesta en un nuevo interrogante. Siempre aparece algo como pre-sabido – es impensable una pregunta a partir de la nada absoluta -, a lo que le adviene inmediatamente su carácter precario, revisable y suscitador precisamente de interrogaciones.

Este es el comportamiento propio del trabajo filosófico, el inacabamiento propio del preguntar filosófico, y en el que, radicalmente, la angustia de lo *por saber* substituye a la lógica de *lo sabido*. La razón es que, según Tejedor Campomanes, la pregunta pone ya en dirección a la respuesta, pero más allá de la dificultad metodológica, aparece la cuestión antropológica, que reconoce que

*[...] satisface menos la pregunta que la respuesta, y existe siempre la tentación de pasar sobre las preguntas como sobre ascuas, para contentarse con cualquier respuesta. Si a toda pregunta sigue una respuesta es, muchas veces, no porque se responda realmente, sino porque la pregunta provoca una huida hacia una presunta respuesta.*

(1984:16)

Es así que la pregunta filosófica compromete a quien la realiza, porque preguntar filosóficamente significa *preguntarse*. Lo que

*[...] conlleva dos cuestiones: primero, que no es posible preguntar filosóficamente las preguntas del otro, si antes no las hice mías y, en segundo término, que no es posible preguntar filosóficamente si no me pregunto, si uno no está comprometido existencialmente con ella.*

(José y Sosa. 2005)

Y aunque hay preguntas que parecieran ser propiamente filosóficas, puede considerarse que toda pregunta puede convertirse en filosófica.

### **Proyección pedagógica.**

Referirse al preguntar científico o filosófico supone plantearse las características particulares de quien pregunta. La posibilidad de descubrir o advertir nuevos recorridos en la búsqueda de soluciones, dan cuenta de ciertos rasgos de personalidad, asimilables a las de un sujeto creativo. Esta capacidad de los hombres ha sido estudiada por la Psicología en sus rasgos de personalidad, relacionando dos aspectos básicos: *la personalidad* como sistema afectivo-emocional, y *la inteligencia* en cuanto sistema cognitivo. (Corbalán y otros. 2002:18).

Entra el sujeto en la presente reflexión, y con ello sus proyecciones pedagógicas. ¿Cómo se organizan los espacios de interacción pedagógica?.

En una primera consideración, por lo menos aparecen dos modelos: el tradicional, canónico, donde el docente detenta posesión de saber y el alumno pasivamente acepta su



transmisión, aunque generalmente lo incorpore memorísticamente y fragmentado. También están quienes replantean esta forma de enseñar y aprender, y admitiendo la intervención creativa, encaran una acción conjunta en la búsqueda, organización y estructuración de los conocimientos. Con ese espíritu, la significatividad de los aprendizajes estará supeditada al surgimiento de un clima de solidaridad, respeto y confianza, aún cuando ello represente apartarse de las normas establecidas. Los comportamientos inteligentes evitarán correr riesgos e intentarán disminuir la incertidumbre, mientras que los creativos parecen tener una imaginación más original y divergente, no ajustándose a lo canónicamente esperado.

La educación no puede desentenderse de este fenómeno y sus actores deben diseñar estrategias que permitan abandonar los recorridos homogéneos y lineales, para promover su reemplazo con la formación de competencias apropiadas para la preparación e incubación de los nuevos interrogantes que permitan definir los problemas y caminar hacia las soluciones.

### **Bibliografía.**

- BARGARDI, D. 2007. *La imagen de la ciencia y su relación con la enseñanza*. Salta. Material cedido por la Autora.
- CERDA Gutiérrez, H. 2000. *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Colombia Ed. Cooperativa Magisterio..
- CORBALÁN, Javier; MARTÍNEZ, Fermín;
- DONOLO, Danilo y otros. 2002. CREA. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid. TEA Ediciones.
- DÍAZ, Esther (comp.). 2004. *La producción de los conceptos científicos*. Bs.As.. Ed. Biblos.
- JOSÉ, Elena y SOSA, Rosario. 2006. *Hay preguntas y preguntas*. Congreso Nacional de Filosofía. Rosario (Argentina). Material inédito.
- KLIMOVSKY, Gregorio. 1994. *Las desventuras del conocimiento científico*. Bs.As. AZ editora.
- KOVADLOFF, Santiago. 2006. *El valor de aprender a preguntar*. Bs.As. Diario La Nación. 10 de diciembre de 2006. Sección 7. pág. 2.
- MONREAL, Carlos. 2000. *¿Qué es la creatividad?.*- Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- PÉREZ LINDO, Augusto. 2004. *Creatividad, actitudes y educación*. Bs.As. Ed. Biblos.
- PÉREZ LINDO, Augusto y otros. 2005. *Gestión del conocimiento*. Bs.As. Grupo Edit. Norma.
- TEJEDOR CAMPOMANES, César. 1984. *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid. SM Ediciones.