

# Revista DUC IN ALTUM

---

*NAVEGA MAR ADENTRO*

*con amplitud de  
horizonte*



*hacia la  
profundidad*

*de la dignidad humana*

Publicación periódica del  
Instituto Superior del Profesorado  
JUAN N. TERRERO

**DUC IN ALTUM**

**Revista de  
Publicación Periódica**

**EDITOR**

Instituto Terrero

**DIRECTORA**

Profª. Clara Rosa TRAVERSA

**COORDINACIÓN**

Evelia DERRICO

**REDACTORES**

en este número

CIEZA, Javier  
DERRICO, Evelia  
ERBITI, María  
FAURE, Horacio  
GONZÁLEZ, Claudia  
MARTÍNEZ FAYÓ, María Beatriz  
PALACIOS, Alberto

**REVISORES**

en este número

BORDABEHHERE, M.  
COMANDI, C.  
DERRICO, E.  
GONZÁLEZ, C.  
MAIDANA, O.  
TRAVERSA, C. R.

**COLABORACIÓN**

en el diseño  
MENDOZA PEÑA, E.

**IMPLEMENTACIÓN TÉCNICA**

MARTINO, F.

**DUC IN ALTUM** es una **Revista Digital** de  
Publicación Periódica editada por el  
**Instituto Superior del Profesorado “Juan  
N. Terrero”**. DIPREGEPI N° 4039.

Los artículos firmados no reflejan  
necesariamente la opinión de los Editores.  
Todos los derechos reservados. Se autoriza  
la reproducción parcial del contenido  
siempre que se indique la fuente, y se  
respeten las normas de derecho de autor.  
Registro Nacional de la Propiedad  
Intelectual en trámite.

**NÚMERO 2**

Fecha: Octubre de 2007

La Plata

[www.terrero.edu.ar](http://www.terrero.edu.ar)

# Revista DUC IN ALTUM

**Instituto Superior del Profesorado  
JUAN N. TERRERO  
DIPREGEPI N° 4039**

© Revista DUC IN ALTUM  
Calle 11 N° 675 e / 45 y 46. La Plata.  
Teléfonos (0221) 483-3383 / 421-8243  
/ Fax 422-6111



DUC  
IN  
ALTUM

NAVEGAR MAR ADENTRO

*con amplitud de horizonte,  
significa:*

*IR en busca de lo aún  
no totalmente conocido.*

*DESAFIAR los riesgos  
de lo imprevisto.*

*ASUMIR el sentimiento  
de profunda soledad.*

*APRENDER a escuchar  
el silencio,  
lleno de mensajes,  
que convoca a la conciencia,  
al compromiso ineludible.*



¿Qué mejor escenario para expresar al siempre renovado horizonte educativo? ¿Qué mejor objetivo que ahondar, ir en busca de lo aún no descubierto en ese **ser** tan polémico en su origen y destino que es el hombre? Insospechado en sus capacidades, insondable en su real dignidad, siempre asiduo a romper los límites de lo dado en busca de la respuesta nunca agotada. ¿Qué? ¿Quién es el **ser** que nosotros mismos somos?

Adoptamos para esta revista “**DUC IN ALTUM**” como símbolo de identidad de nuestra Institución en su compromiso confesional y educativo a la **idea fuerza** que impulsa la búsqueda del fundamento mismo **de la dignidad humana y su inviolabilidad** con el convencimiento que es la única bandera que nos asume y hermana en la unidad.

Damos la bienvenida a los aportes de la Comunidad Educativa del Instituto Terrero a esta revista bajo el signo de una común preocupación: La de enriquecer -con amplitud de horizonte- al polifacético escenario del conocimiento humano en la búsqueda de una progresiva comprensión de Dios, del mundo y del hombre.

Dios bendiga nuestro esfuerzo.

**La Dirección**

Esta revista se dirige a **profesores, estudiantes y egresados de los Institutos de Formación Docente**.

Contiene **artículos de investigación y ensayos de profesores** que pueden constituir material de estudio para las diferentes carreras, **reflexiones sobre la docencia y experiencias pedagógicas realizadas en el Instituto**.

**También en cada número se reserva un espacio para una reseña bibliográfica**, en la cual se dará prioridad a libros de profesores vinculados a los Institutos de Formación Docente.

## SUMARIO

### NAVEGAR MAR ADENTRO... 3

#### HOMENAJE A

Mons. Juan Ignacio Pearson  
Sacerdote, Padre y Maestro  
ERBITI, M. – Pág. 6-14

### TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Las metáforas del conocimiento en la transformación educativa. PALACIOS, A. – Pág. 16-31

¿Qué son los heurísticos en educación? Parte II –  
DERRICO, E. – Pág. 32-40

### DOCENCIA Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La práctica docente en el aula de ES/ESB y Polimodal. Realidad compleja. Aprendizaje de exigencias múltiples. GONZALEZ, C. – Pág. 42-53

Algunas reflexiones sobre la Práctica Docente en el Profesorado de Lengua y Literatura  
MARTÍNEZ FAYÓ, M. B. – Pág. 54-57

### ENSAYOS

¿Qué decimos cuando hablamos de economía? FAURE, H. – Pág. 60-64

Aportes y reflexiones desde una perspectiva geográfica: “La cuestión regional en América latina” CIEZA, J. – Pág. 64-67

### BIBLIOGRAFÍA

#### LOGOTERAPIA

Libro con las ponencias del Congreso Argentino de Logoterapia, organizado por el Departamento de Extensión Comunitaria del Instituto Terrero y el Centro de Logoterapia “La Plata” – Pág. 69-70

### SOBRE LA REVISTA

Pautas para la presentación de colaboraciones – Pág. 72-74

Planilla para la evaluación de artículos – Pág. 75-77

## Mons. Juan Ignacio Pearson Sacerdote, Padre y Maestro

La siguiente semblanza de Monseñor Pearson es resumen de la escrita por María Delia Erbiti, TD, alrededor de 1995, y publicada luego por Total Dedicación en el libro:

*Monseñor Juan Ignacio Pearson.  
Intento de un retrato difícil.*



Apellido inglés, Pearson, de Durham, Inglaterra. No obstante su ascendencia, se declaraba "argentino, hijo, nieto y bisnieto de argentinos". Su nombre, Juan Ignacio, heredado de su padre. Firmaba Juan Ignacio Pearson, hijo.

Porte inconfundible. Cierta hieratismo que él juzgaba propio de su condición sacerdotal. Expresión grave, urbanidad exquisita. Firmeza en el mando, cordialidad en el diálogo. "Caballero sin tacha y sin miedo", según definición de un profesor suyo.

Psicología profundamente latina, tipo nórdico, rubio, de tez muy blanca. Mas bien alto, muy delgado en su juventud y en su madurez. Corpulento en el otoño de su vida.

Calvicie total desde muy joven. Cejas largas, muy pobladas. Ojos grandes, inteligentes, habitualmente serios. En ocasiones chispeantes, siempre expresivos.

Timbre de voz no feliz para el púlpito. Elocución fluida, rápida, portadora siempre de ideas claras y distintas.

Manos bellas, de movimientos convincentes, manos hechas para ilustrar su propia predicación.

Paso vigoroso, seguro, ágil.

Correcta vestimenta talar con infaltable bonete o moderno clergyman, ambos llevados con orgullo. Cuello romano notablemente destacado.

Psíquicamente fuerte, de voluntad inquebrantable, capaz de asumir tareas difíciles y de sobrellevar responsabilidades de mucho peso, "mi psiquismo tan fuerte, como que se venga de mi físico débil y enfermo", comentaba.

Nunca apareció vencido. De los fracasos -que los tuvo- salía siempre animoso para emprender nuevas realizaciones. Quedan muestras de su vigor psíquico, de su empuje, de su constancia. Total Dedicación es una de ellas.

Era un hombre todo de Dios. Tuvo grandes amores: Dios, Jesucristo, la Virgen, la Iglesia, el Papa, el sacerdocio, la persona de su prójimo.

Orante siempre. No necesitaba del marco del templo para elevar su mente y su corazón al más allá. La calle y su escritorio y los patios de la casa y el comedor eran lugares aptos para orar y también para reflexionar acerca de las cosas de Dios. La celebración diaria de su Misa y su comunión, fueron la razón de ser de su vida; su confesionario, el testigo veraz de su entrega a las almas; el púlpito, la cátedra, desde la cual diariamente, cumplió con el mandato de Nuestro Señor: "Id y enseñad a todas las gentes" (Mt. 28, 16-20).

Severo e intransigente con el pecado, comprensivo para con el pecador. Adusto en apariencia, amable en su trato amistoso. Carácter fuerte. Pero de no mediar principios conculcados o causas sacras y superiores vulneradas, ante lo cual reaccionaba con severidad, era ecuánime.

Profundamente sensible, lo vimos llorar muchas veces, no por flaqueza, sí por ternura y dolor, por hijas suyas muy queridas que Dios le pedía para Sí. También de aflicción e impotencia ante los problemas de su Iglesia o ante el error que no podía corregir. Noble y sincero, era incapaz de engañar a nadie.

Extrovertido, conversador. Sus temas eran habitualmente serios. Enseñaba siempre, con ocasión o sin ella. Era el maestro de la "enseñanza viva", de la que hacía un culto.

Su gravedad característica escondía una veta notable del sentido del humor que le permitía gozar y reír con ganas, aunque silenciosamente, por bromas o chistes oportunos que también él hacía.

Dotado de una paternalidad exquisita, enriquecía con ella intensamente su sacerdocio, que se volvía entonces casi infalible en el ejercicio de ese arte precioso de comprender y consolar al prójimo, levantándolo y dignificándolo.

Tenía una cultura no erudita, quizás, pero sí sapiente, hecha también con el estudio y las lecturas profundas, pero sobre todo con su permanente pensar y con su reflexión. Su cultura podía calificarse de sabrosa, ante cuyas manifestaciones el oyente se regocijaba y se sentía invitado a noble emulación.

Estimaba el saber y lo consideraba un bien natural incomparable. Por ello lo quería para todos y particularmente para nosotras sus hijas.

No se conformaba con la indiferencia que descubría para el saber. Lo abrumaba la existencia de un mundo regido por ineptos y la carencia total de conductores de genio.

Monseñor Pearson fue un sacerdote de consejo, no solo un confesor. Era lo que él mismo describía como un "exomólogo", atributo del que hacía sujeto propio al presbítero. El exomólogo es el confesor y también el hombre de consejo que en el mismo confesionario o fuera de él encuentra, además del consejo oportuno, soluciones sensatas para los problemas que le plantea su confidente. Sabe, asimismo, ilustrarlo con profundidad sobre la Revelación y despertar en él pensamientos y sentimientos superiores.

Era un exomólogo universal. Lo calificamos así porque lo hemos visto recibir a muchas personas de profesiones y estados de vida muy diferentes que salían de sus entrevistas contentas y como aliviados de graves preocupaciones.

Sacerdote de consejo. Él mismo se sentía así y se gozaba en ello por el bien que a través suyo Dios hacía a tantas almas.

Monseñor Pearson se definió a sí mismo muchas veces en ocasiones diversas y por distintas circunstancias. De esas definiciones elegimos una que nos parece muy real y ciertamente dramática: "Tengo el honor -dijo- de participar de la condición de mi Maestro, de la de ser signo de contradicción, intensamente amado por unos, rechazado por otros".

Y fue también Monseñor Pearson signo de contradicción en la misión sacerdotal que Dios le dio, circunscribiéndolo a un escenario minúsculo de acción pastoral. Sus auditorios fueron generalmente reducidos si bien deseosos de "cargarse" con conocimientos superiores.

Profeta fue su Rector del Seminario de Villa Devoto, en cierta ocasión en que Monseñor Pearson predicó en la capilla del mismo Establecimiento, como lo hacían habitualmente y por turno todos los seminaristas. Lo esperó al pie del púlpito y le dijo: "Muy bien Pearson, muy bien. Pero usted no va a ser nunca predicador de masas, va a predicar a grupos pequeños y escogidos".

Él vivía con claridad esta limitación a la que lo sometía Dios y porque se sabía lleno de ideas que podía volcar en los demás para formarlos con intensidad, la sufría con hondura si bien también con amor y conformidad gozosa.

Signo de contradicción elegido por Dios, por su sacerdocio, para llevar la Revelación a todo el mundo y elegido también por Dios para actuar con intensidad sobre pocos, casi exclusivamente sobre Total Dedicación...

Era, asimismo Monseñor Pearson, un esteta, "un esteta torturado" según decía de sí mismo.

Buscaba la belleza no sólo en el Arte sino también en el comportamiento individual y social del hombre. Lo hallaba, por ejemplo en la urbanidad y en los buenos modos expresados sin rebuscamiento y con espontaneidad. El orden significaba también para él una manifestación estética de primera línea. La consideraba como un himno de amor a Dios Padre. Un libro fuera de lugar o colocado de cualquier manera en las estanterías, le resultaba como sonidos discordes en medio de música armoniosa. Dios era para él, el orden infinito.

Quería la estética en todo y la exigía en el culto que se debe tributar a Dios, a la Virgen Santísima y a los Santos. No concebía iglesias y ceremonias vulgares. Buscaba lo mejor dentro de la Liturgia establecida, puesta de relieve sobriamente, embellecida por el gesto sacro, por vestiduras lindas, por música grata, propia para elevar la mente y el corazón a Dios. Quería la belleza de la Liturgia expresada sin triunfalismos pero sí con aquel buen gusto que atrae.

Muchas veces llevaba Monseñor Pearson su atención de esteta hacia las palabras. Le gustaban las griegas, reconocía en ellas un valor intrínseco que las hacía aptas para expresar con exactitud ideas que otros vocablos manoseados y gastados por el uso le parecían ya vacíos de contenido. Las incorporaba a su idiolecto al predicarnos y rápidamente obtenían carta de ciudadanía entre nosotras.

Hombre de libros. Tenía una como avaricia de libros y de libros viejos en especial. Los leía absorto. Y generalmente le servían para saltar como de un trampolín, a sus propias ideas, a sus tesis personales.

Lector universal, todos los temas le eran conocidos y todos le interesaban. Estaba al tanto de los escritores de nota y de los "best sellers" aunque no siempre simpatizaba con unos y con otros.

Le gustaban las novelas, pero novelas con tesis: "Si un libro y en particular una novela no tiene tesis hay que tirarlo, no sirve", decía.

Le encantaban también las revistas, sobre todo por la actualidad que en las distintas disciplinas ofrecen, estaba suscrito a varias de origen norteamericano y también a algunas españolas. Más de una vez se sirvió de sus artículos para predicarnos.

Amaba sus libros, comprados muchas veces con esfuerzo. Tenía una biblioteca nutrida, temáticamente compuesta según su formación intelectual y sus gustos personales. Se gozaba con sus libros, los cuidaba. No obstante ello, antes de trasladarnos a Estados Unidos los vendió en su totalidad con el fin de ayudarnos a pagar los pasajes. Fue una lección inolvidable de desprendimiento y de generosidad que nos dio, sin palabras.

Fue asimismo, un futurista. Se adelantó en varios años a los acontecimientos que luego fueron historia. Nos previno sobre las modificaciones de la Liturgia, sobre la disciplina de la Iglesia

con respecto a los ayunos, a los sacramentos, a la ropa sacerdotal. En una meditación del 11 de febrero de 1953, por ejemplo, decía: "La Misa que nosotros usufructuamos tiene que ser una Misa de anfiteatro. Todas alrededor del altar, cerca. Que el altar no esté pegado a la pared para que podamos ver bien lo que hace el sacerdote".

El estilo de vida que impuso a su obra fue también nuevo. Por de pronto el hecho de vivir en nuestra misma casa (con el permiso correspondiente de su Arzobispo) constituyendo una verdadera familia sobrenatural.

Por esos años no solía verse por la calle a un sacerdote acompañado por mujeres. Viviendo en Beccar, los domingos después de la Misa que Monseñor Pearson celebraba en nuestra misma casa, salíamos a caminar en grupo por las lindísimas calles que llevaban al río. Aprovechaba la ocasión para hablarnos de los temas que en esos momentos ocupaban su mente y que constituían su centro de interés. Éramos humildes pero felices peripatéticos...

Después de estar tres años en Estados Unidos, encontramos, al volver, introducidas con más generalidad, costumbres que él inició. Fue un verdadero innovador.

El "sígueme" que Jesús dice en el interior de su elegido y que se consuma en la tremenda impresión del carácter sacramental que lo constituye sacerdote para siempre, fue para Monseñor Pearson un tema muy querido que lo llevó a abismarlo en profundas reflexiones. Lo contempló en sí mismo y en todos los que como él eran "sacerdotes in aeternum".

Fuimos nosotras más de una vez partícipes de su pensamiento sobre la grandeza inefable de esa "sabiduría casta" que, con la fuerza inaudita de sus poderes, pone sobre la mesa del altar, el Cuerpo y la Sangre adorables del Verbo de Dios humanado y puede pronunciar, con resonancias eternas, ante su hermano arrepentido, las mismas palabras de Cristo: "Yo te perdono tus pecados..."

El sacerdote era, asimismo, para Monseñor Pearson, el confidente y el consejero en esa "oración con respuesta" que era para él la confesión y también fuera de ella cuando el católico "abre su alma y recibe la palabra adecuada a sus problemas y preocupaciones".

Por eso decía que, profesionalmente, el sacerdote está obligado a penetrar, por el estudio intenso y por la oración habitual, las riquezas de la Revelación divina para sí mismo y para predicarla asiduamente a los oyentes que recorren con él el camino de la peregrinación hacia el "hipsos".

Sabiduría y sabiduría casta. Con la castidad de Dios que es Espíritu. El sacerdote debe querer ser como Dios, como Jesús y como María. Elige una situación especial para asemejarse a Ellos.

Hubo un hecho en la niñez de Monseñor Pearson, que si bien puede pasar como intrascendente, puede también hacernos pensar con más profundidad y ver en él designios de Dios muy particulares.

Tenía Monseñor Pearson dos años de edad, estaba gravemente enfermo. Su médico, de acuerdo con la medicina de entonces, ordenó para él un baño caliente de inmersión. Su madre, que era muy piadosa, con el niño en los brazos y antes de sumergirlo en el agua, hizo a la Virgen el siguiente ruego: "Que viva, Señora, si ha de ser ejemplo de su generación". Vivió. Y él, interpretando este hecho de su vida, manifestaba que, efectivamente, él era ejemplo de su generación porque era sacerdote de Dios Altísimo.

La Virgen Santa, al acceder al ruego de su madre, lo conservó en la vida para que fuera sacerdote y sacerdote muy suyo. Porque la marialidad fue una nota suya muy destacada. Le tenía a la Virgen un amor intenso. Se hizo esclavo Suyo por amor, pero era, asimismo, su hijo fidelísimo, su predicador entusiasta, devoto de su excelsitud, admirador de su belleza, siempre absorto en sus dotes.

Toda la vida de Monseñor Pearson tuvo como un hálito marial luminoso. Un sacerdote que le administraba la Santa Unción en una grave enfermedad, que no fue la última, oyendo las palabras con que de continuo se dirigía a la Virgen pudo decir: "Qué conexión tiene este hombre con la Virgen".

Su consejo reiterado fue: "¡Quiéranla mucho a la Virgen, vivan colgados de Ella!".

Así como en 1959, el Señor Arzobispo encargó a Monseñor Pearson la organización del Instituto Terrero, en 1962 hizo lo propio con la Universidad Católica la cual no había sido establecida aún, no obstante existir desde tiempo atrás el decreto de erección.

Accedió Monseñor Pearson sin atender al peso que esta compleja tarea significaba para él. Venía a agregarse a sus múltiples obligaciones como párroco de la entonces nueva Parroquia Nuestra Señora de la Merced, a las de Comisionado Arzobispal para el Terrero, a la dirección y cuidado de la obra de Total Dedicación.

Se puso, pues, de lleno a pensar en la Universidad, en su esquema y en su contenido. No podía permitirse improvisaciones.

Ideó así una Universidad moderna, hecha para el hombre actual, católico o no católico, que pudiera frecuentar sus aulas. Después de muchos estudios y reflexiones personales y de consultas a especialistas redactó los planes de las cinco Facultades con que se abriría la Universidad.

Realizó todas las gestiones ante los organismos oficiales, no siempre fáciles ni placenteras, para conseguir su reconocimiento y llamó y eligió al personal docente que habría de tomar a su cargo las diversas cátedras.

Y de sus clamores a Dios y a la Virgen Santa y de sus desvelos y trabajos nació la Ucoyca que fue la base de la actual UCALP.

Hizo Monseñor Pearson lo que se le había pedido. Durante dos años, la Ucoyca reposó sobre sus hombros y sobre su corazón. Después, establecidas y funcionando ya las facultades de Arquitectura, Derecho, Economía y la Escuela de Sociología, se pasaron a las nuevas autoridades de la UCALP.

En una Meditación del 17 de diciembre de 1968, en el aniversario de su ordenación sacerdotal, dice Monseñor Pearson:

*"Hay últimos que serán los primeros... Yo, seguramente, fui un último y pasé a ser un primero hace treinta y cinco años cuando fui ordenado sacerdote.*

*¡Cuánto he aprendido y cuánto se lo agradezco a Nuestro Señor! ¡Qué feliz he sido a pesar de los sufrimientos! ¡Qué feliz he sido!*

*Dos pensamientos he tenido durante estos años dentro mío: uno, el pensamiento de Dios, que no tiene límites ¿Quién es Dios, cómo es Dios? Durante estos largos años fui viendo a Dios que es ágape y cuando al prójimo se lo ama por Él, ese amor también se llama así.*

*¡He aprendido tanto, tanto de mi Dios! ¿Cómo no voy a agradecer a Dios que me haya concedido esa gracia? El Altísimo es el Ignoto, el Padre, es poco lo que podemos saber de Él.*

*Pero al Verbo hecho hombre, a Jesucristo lo he podido penetrar más. ¡Cuánto he podido meditar y estudiar y conocer a Jesucristo! Profesionalmente he tenido el privilegio de tratarlo y de representarlo. ¿Cómo no le voy a agradecer esto con toda mi alma?*

*¿Y qué decir del Paráclito que nos asedia y nos invade? Me he sentido sitiado por Él, invadido por Él ¡Cómo sentarme a oír tantas confidencias si no fuera por el Paráclito que dentro mío inspiraba mi palabra! Me siento digno de todo respeto, me siento lleno de dignidad porque he pasado una vida entera en contacto con Dios.*

*"El otro pensamiento es el de los hombres. Entre ellos la primera es la Virgen, tan digna de la más alta estima y veneración. Siempre la he tenido presente y he sentido su presencia junto a mí y en cada circunstancia de mi vida. Me siento muy marial, muy virgíneo.*

*Después de la Virgen, la Santa Iglesia de Dios, por la que he padecido y llorado tanto. Puedo decir, sin jactancia que desearía morir por ella.*

*Por el Papa otro tanto, quisiera ser más papista que nadie. Todos saben que soy muy papista y muy eclesial... Me gusta decirles cosas nuevas porque entiendo que el Papa*

*piensa así o deja libertad para hacerlo. Si supiera que él no piensa así de inmediato retiraría mi pensamiento."*

Después de esta "confidencia" sobre su sacerdocio, Monseñor Pearson vivió sólo siete años más.

Reiteró durante su vida sacerdotal -cuarenta y dos años- el "sí" inicial dado a Dios en el albor de su juventud y fue en definitiva -así lo creemos- un sí trascendente para la vida eterna.

Y en otra Meditación, ya hacia el final de su vida, Monseñor Pearson le expresaba a su comunidad de Total Dedicación:

*"¿El mensaje mío cuál fue? El porvenir. ¡Soy un desesperado por el porvenir! Por lo menos a ustedes se los di. "¿Por qué me gustó tanto la Filosofía? Porque es la fuente de los principios del porvenir para pensar bien, para obrar bien. Me proporciona elementos para juzgar a la generación que viene ahora. También los principios son la única cosa, fuera de lo sobrenatural, que le podemos dar a la humanidad que viene.*

*Vivimos en un mundo que se derrumba. Lo que hay que salvar son los principios. Yo quisiera correr a la Filosofía y agarrar los principios, que son eternos y sacarlos a la luz, impedir que queden sepultados por el derrumbe y dárselos a esa generación que viene triunfante, metérselos en las mentes.*

*A mí me gustan porque soy un futurista. Creo que hasta fui sacerdote por la visión del porvenir. Yo me fui al seminario después de leer "El Amo del mundo". Yo vi que este mundo es un mundo que se derrumba.*

*También me gusta la Teología porque la Teología nos muestra lo que hay que hacer. La confianza que me inspira la Teología es mi confianza que reposa en Dios.*

*La Filosofía también es una tabla de salvación por los principios, pero la Teología me gusta porque es la esperanza para este mundo desilusionado y oprimido. El dogma de los carismas y el de los pneumas, esas fuerzas poderosísimas de la Iglesia, esa Iglesia en su aspecto absoluto, el Cuerpo Místico de Cristo que resiste todos los combates, me da optimismo, nunca se va a derrumbar.*

*Soy un tipo preocupado por todo eso. Y por eso quiero asomarme a ese mundo. Uno quisiera vivir al día, acercarse a los que están llegando. Eso es la Teología.*

*Las Ciencias, lo mismo, ¿por qué me gustan tanto? Porque me doy cuenta de que las Ciencias van a ser la riqueza del porvenir. A uno le gustan las Ciencias como un anticipo de lo que va a venir.*

*Y la Historia... uno no puede entender el futuro si no entiende el presente. Yo tengo que entender a esa humanidad actual para comprender el porvenir y así no puedo entender el presente si no entiendo el pasado que es el antecedente de hoy.*

*Y la Prosa... ¿Por qué entre las artes me gusta la Prosa? Porque me deja entrar en todas partes. Me deja entrar en la Filosofía o en la Teología y sacar todo lo que tienen de sabroso y de suave y de dulce y de amargo y de oculto y de sutil y de delicado. Buscar eso con la Prosa en todas partes. Es ecuménica la Prosa.*

*Les inculqué a ustedes todo esto. Tengo una absoluta confianza en el porvenir. No me arrepiento de haber sido un vanguardista y el habérselo inculcado a ustedes.*

*Es una locura que las gentes les cierren las puertas de la vida a los que tienen que vivir. Me interesa mucho la mujer porque es la tierra que va a dar la humanidad futura. ¡Cómo quisiera que fuera sana y equilibrada para servir bien a Jesucristo!*

*Llenarlos de principios a los que van a venir y de salud y de equilibrio. No queremos estar ni con el pasado ni con el presente sino en cuanto que son preparación para el porvenir.*

*Nosotros vamos de aquí para allá como desesperados, sí, por esa humanidad que es para Jesucristo y para su Iglesia ¡Cómo meterle a toda esa humanidad los principios de la Iglesia y a Jesucristo mismo!*

*Confío en el porvenir y confío en ustedes. Confío en la Virgen que las va a tomar de sus manos y las va a llevar adelante y que es tan buena que me llevó a mí así toda la vida.*

*Me alegro de haberles sembrado esa inquietud. Uno piensa en Dios. Yo no lo veré pero me hubiera gustado ver ya a esa humanidad mejor y más de Dios.*

*Pese a los nubarrones que aparecen en el horizonte yo confío en la Virgen Nuestra Señora".*



TRABAJOS  
DE  
INVESTIGACION

***“Sólo me llevaré***

***lo que di”***

***San Agustín***

**EN ESTE NÚMERO**

Las metáforas del conocimiento en la transformación educativa. PALACIOS, A. – Pág. 17-32

¿Qué son los heurísticos en educación? Parte II –  
DERRICO, E. – Pág. 33-41

# Las metáforas del conocimiento en la transformación educativa

**Alberto Gustavo PALACIOS**  
Instituto Superior del Profesorado Juan N. Terrero

El presente trabajo se divide en tres partes:

- I) La proposición que pretendo justificar es que las metáforas constituyen una manera de pensar la realidad y no un mero adorno del lenguaje.
- II) Analizar cuáles son las metáforas a través de las cuales se ha pensado la naturaleza del conocimiento.
- III) Mostrar cuáles de éstas metáforas se han utilizado en la Transformación educativa, para establecer desde qué visión del mundo y del conocimiento se la ha pensado.

## I) EL VALOR COGNITIVO DE LA METÁFORA

Como sabemos, Aristóteles fue el primer pensador que trató sistemáticamente el tema de la metáfora. En la Poética define la metáfora:

*“Metáfora es traslación de nombre ajeno; ya del género a la especie, ya de la especie al género, o de una a otra especie, o bien por analogía”<sup>1</sup>*

Así, el filósofo de Estagira hace de la metáfora un género en el cual ubica como especies, la sinécdoque y la metáfora propiamente dicha. Sin embargo, destaca la última especie, es decir, la

---

<sup>1</sup> Aristóteles, **El arte poético**. Espasa-Calpe, Madrid, 1976, p. 65.

metáfora proporcional, ésta última llamada por analogía, consiste en vincular cuatro términos de manera tal que el primero es al segundo como el tercero es al cuarto. Así, "la vejez es a la vida como la tarde es al día" o "el alma es al cuerpo como la vista es al ojo".

Usar metáforas dice Aristóteles es descubrir la semejanza entre cosas diversas, es decir, que el entendimiento volcado a captar lo que las cosas son, descubre, además, relaciones entre los entes.

*"Es con todo grandemente importante saber usar convenientemente de cada una de las cosas dichas: palabras dobles y peregrinas, pero lo es mucho más y sobre todo, el saber servirse de las metáforas, que, en verdad, esto sólo no se puede aprender de otro, y es índice de natural bien nacido, porque la buena y bella metáfora es contemplación de semejanzas."*

Pero, ¿qué es lo semejante?

Aristóteles nos dice que semejantes son dos cosas diversas que tienen una cualidad común. La metáfora se produce en virtud de una analogía que se hace presente en el entendimiento. La metáfora es una proporción de semejanza.

Como indica Paul Ricoeur: la semejanza guía y produce la metáfora. La epífora, o sea, la transposición, consiste en la asimilación que se genera entre ideas extranjeras. Este proceso supone un ver o intuir lo semejante.

Ver lo semejante es ver lo mismo en lo diferente. En la metáfora lo mismo opera a pesar de lo diferente. Al interpretar la metáfora como descubrimiento de nuevas semejanzas en el seno de lo real, Aristóteles, establece una tesis fundamental en su teorización acerca de la metáfora: **El valor cognoscitivo de la misma**. En esta misma línea, Paul Ricoeur afirma:

*"¿No puede decirse que la estrategia del lenguaje que actúa en la metáfora consiste en obliterar las fronteras lógicas y establecidas, para hacer aparecer nuevas semejanzas que la clasificación anterior impedía percibir?"<sup>2</sup>*

Hablamos, pues, de verdad metafórica, entendiendo la metáfora como atribución y no como mera sustitución de un nombre. Si la metáfora implica atribución se dice que P le conviene a S y, si lo que se dice es en la realidad, entonces estamos en la verdad. Por lo tanto, la metáfora no es sólo un modo de decir sino de pensarla a partir de determinadas atribuciones.

## **En conclusión:**

---

<sup>2</sup> Paul Ricoeur. **La metáfora viva**. Megápolis, Buenos Aires, 1977.

**1.- La metáfora no es un mero adorno del lenguaje.** La metáfora no dice lo mismo que una expresión literal pero de una manera más bella. La metáfora descubre semejanzas, hace ver una cualidad común en lo diverso, aproximando cosas alejadas para el pensamiento habitual. Genera asombro porque rompe la continuidad del lenguaje y nos hace ver<sup>3</sup>. La belleza acompaña a la metáfora pero no es su razón de ser. El lenguaje metafórico no es un lenguaje aséptico que no introduce ninguna significación nueva. El lenguaje es un precioso bisturí que recorta las posibilidades del pensamiento, porque el lenguaje vigente delimita un campo finito, aunque indefinido, de desarrollos en los que puede expandirse el pensamiento.

**2.- La metáfora no tiene tan sólo connotaciones afectivas, es portadora de un mensaje.** La metáfora enseña, tiene valor cognitivo. La metáfora rompe la isotopía del contexto y abre nuevas posibilidades al pensar. La metáfora produce una aproximación a lo real desde la cual es posible pensarlo de manera inusitada. Por eso genera asombro y resulta grata al interlocutor. La metáfora destaca una característica del objeto hasta entonces velada.

**3.- La metáfora hace manifiesta la capacidad del intelecto para descubrir relaciones.** Nuestro intelecto es capaz de descubrir relaciones en el seno de la realidad misma. El entendimiento humano busca continuamente establecer nuevas relaciones que le permitan una mayor comprensión de lo que es. Y es aquí donde vemos operar la metáfora, que hace posible, a partir de una relación de semejanza, penetrar más acabadamente en el ser de las cosas.

**4.- La metáfora reúne en sí el momento sensible de la representabilidad con la intuición intelectual permitiendo “ver lo invisible en lo visible”.** Esta tesis, de neta raigambre aristotélica, explica por qué nos resultan agradables las metáforas: porque presentan una verdad inteligible en un vehículo sensible que hace posible ver de un modo inédito lo real. El pensamiento se encarna, iluminando en la sensibilidad un contenido que, estando en lo sensible, no es de suyo sensible.

## II) LAS METÁFORAS DEL CONOCIMIENTO

---

<sup>3</sup> “Sea nuestro punto de partida el siguiente: que aprender con facilidad es algo naturalmente agradable para todos y que, por otra parte, las palabras tienen un significado determinado, así que los nombres que nos enseñan más son los más agradables. En consecuencia, las palabras raras nos son desconocidas; las precisas ya las conocemos, así que es la metáfora la que consigue mejor lo que buscamos.” Aristóteles, **La Retórica**. Alianza, Madrid, 2000, p. 272.

Desde siempre, el hombre ha tratado de indagar acerca de la naturaleza del conocimiento y a poco de andar el camino se encuentra con que **el conocimiento es indefinible**. Podemos caracterizarlo, describirlo, pero, en sentido estricto, no podemos definirlo. La respuesta es sencilla: cualquier definición que intentemos viola la regla de oro de toda definición, que es que la definición debe ser más clara que lo definido. Es tan clara la experiencia que tenemos del hecho de conocer que todo intento de definición, inmediatamente, lo oscurece.

Por esta causa, cada vez que queremos penetrar en la naturaleza del conocimiento, recurrimos a términos metafóricos. Nuestra intención es mostrar las distintas metáforas a través de las cuales se ha pensado el conocimiento. Y si, como hemos dicho, la metáfora es una forma de pensar lo real, entonces las distintas clases de metáforas no serán intercambiables porque cada una implicará una manera distinta de explicar la naturaleza del conocimiento. No cometamos el error de aquél que asistió a un casamiento y al ver entrar a la novia manifestó (tal vez pensando en su experiencia personal) que el matrimonio es una lotería. Y que, más tarde, cuando fue a un velatorio, expresó: “es inútil, cuando te llega la hora...”. Con lo cual fluctuaba entre el azaroso acausalismo y el determinismo radical sin notar la flagrante contradicción.

### **1.- Las metáforas visuales.**

Una forma de explicar la esencia del conocimiento está dada por la apelación a metáforas visuales, es decir, que el conocimiento se ha pensado, fundamentalmente el conocimiento intelectual, en términos de la visión sensorial. Se piensa el conocimiento como un proceso de “**descubrimiento**”, por ende, la realidad está oculta y no se deja “**ver**”. Conocer consiste entonces en “**develar**”, lo que significa correr el velo que oculta la realidad. Así decimos que el conocimiento brota del “**a-sombro**”, o sea, “sin sombras”. Tan habituados estamos a la utilización de estas metáforas que nadie se sorprende al preguntársele si “ve con claridad un problema moral o matemático” cuando en realidad, no se puede (literalmente hablando) ver lo que es inmaterial o abstracto.

Un caso muy interesante lo constituye la expresión “**pensamiento especulativo**”, hoy entendida como “pensamiento calculador”. Especulativo es quien manipula la realidad para obtener algún beneficio. Sin embargo, especulativo proviene del latín “speculum”, que significa espejo, o sea, que “especulativo es quien busca reflejar en su interioridad la realidad sin modificarla, deja que lo real se haga presente en él tal cual la realidad es.

Se utilizan así metáforas visuales como: “**teoría**” (significa contemplación), “**iluminar**”, “**contemplar**”, “**idea**”, “**evidencia**”, “**claridad**”, etc. Quien no ha dicho alguna vez: “se hizo la luz” o “se me prendió la lamparita”.

La pregunta que cabe hacerse es: ¿Qué presupuestos gnoseológicos conlleva esta manera de pensar el conocimiento?

En primer lugar, estas metáforas suponen **la inteligibilidad de lo real**. Esto significa que la realidad no es un caos o desorden absoluto donde el entendimiento queda desorientado. Por el contrario, en lo real hay una estructura que el entendimiento puede develar. En suma, la inteligibilidad está en el objeto, está inserta en lo real.

En segundo lugar, se presupone la capacidad del intelecto humano para penetrar en la naturaleza inteligible de la realidad. Esto es, podemos conocer lo que las cosas son en sí mismas, aunque de manera fragmentaria o limitada. Podemos conocer la realidad aunque no agotar la inteligibilidad de lo real que nos excede.

Por último, podemos decir que la concepción de verdad que está ligada a esta manera de pensar es la llamada "Teoría de la correspondencia". La verdad se define como *adaequatio rei et intellectus* (adecuación entre el entendimiento y la cosa).

## 2.- Las metáforas instrumentales.

Otro grupo de metáforas utilizadas para explicar la naturaleza del conocimiento lo conforman las metáforas instrumentales: **hacer, elaborar, organizar, enlazar, producir, construir**. El conocimiento es algo que "hace" el sujeto cognoscente. El sujeto es el principio de inteligibilidad. El objeto es una construcción o producción del sujeto, generalmente, a partir de algún material amorfo producto de la percepción. Ciertamente, esta posición nos remite a **Immanuel Kant** (1724-1804), para quien, lo que conocemos no es el noúmeno sino el fenómeno, es decir, lo que conocemos no es lo que la cosa es en sí sino una representación en nuestra mente, producto de la elaboración de nuestras facultades. La experiencia sensible es caótica, por ello, el entendimiento es definido como la capacidad de enlazar percepciones.

*"Se puede conceder que la causa de nuestras representaciones externas sea algo que esté fuera de nosotros, en sentido trascendental, pero ese algo no es el objeto que entendemos por las representaciones de la materia y de las cosas corpóreas, ya que éstas no son más que fenómenos, es decir, simples modos de representación que nunca se encuentran más que en nosotros."*<sup>4</sup>

Obviamente, en esta posición debemos ubicar al Constructivismo, que entiende el conocimiento en términos de construcción. Se denomina Constructivismo a una corriente nacida hacia 1980 de la mano de investigadores de disciplinas diversas. Para el Constructivismo la realidad es una construcción hasta cierto punto inventada por nosotros. Se afirma, explícita o implícitamente, que no podemos conocer el mundo tal cual es, ya que el objeto es un producto de la elaboración

---

<sup>4</sup> Immanuel Kant, **Crítica de la razón pura**. Alfaguara, Madrid, 1998, A 373.

realizada por un sujeto sobre los datos perceptivos. El **Grupo de Palo Alto**, junto con **Bateson** y otros, habla del **mapa de representación del mundo**, fabricado por cada persona a partir de la percepción de la propia experiencia. Toda experiencia es **VAOS**, es decir, señal visual, auditiva, olfativa y somestésica (de soma cuerpo y aisthesis sensibilidad) que constituye el material de nuestra percepción. Estas percepciones sufren una serie de transformaciones profundas antes de configurar la estructura de representación del mundo.

Debe tenerse en cuenta que el constructivismo designa una serie de elaboraciones teóricas y prácticas que presentan perspectivas diversas y que no pueden ser consideradas como una sola. Sin embargo, todas estas teorías tienen un punto en común: el conocimiento es un proceso en el cual el sujeto va construyendo, progresivamente, modelos explicativos cada vez más complejos.

Una de las afirmaciones básicas de quienes se inscriben en la utilización de estas metáforas es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre la realidad, pueden darse infinitos puntos de vista igualmente válidos.

En el marco de las metáforas instrumentales inscribimos la **Teoría Crítica**, tal cual la formuló **Max Horkheimer** (1895-1973) en 1937. Horkheimer expresa un neomarxismo que ha perdido la confianza en el rol revolucionario del proletariado. Entiende que la Teoría tradicional, tal como se gesta a partir de la Revolución Francesa, es un elemento de reproducción del orden social capitalista. La teoría científica tradicional no es más que una teoría explicativa, no tiende a la transformación social. El físico social tendía a administrar la sociedad, a buscar leyes que nunca transformarían las relaciones de producción capitalista. Por el contrario, el teórico crítico, se acerca a la sociedad para transformarla. No tiene un intento explicativo sino valorativo. Por eso la Teoría Crítica se opone a todo reformismo en nombre de la transformación. La teoría tradicional reforma lo dado; la teoría crítica parte de no admitir las condiciones existentes y busca socavar los cimientos mismos de lo dado. La teoría tradicional es un agente de reproducción dentro de la lógica del progreso; la teoría crítica es revolucionaria. De este modo, el teórico crítico social ha de reemplazar al proletariado en su función de motor del cambio revolucionario.

*“En la persona del teórico se manifiesta esto con toda claridad: su crítica es agresiva no sólo contra quienes hacen conscientemente apología de lo existente, sino igualmente contra las tendencias desviadas, conformistas o utópicas que surgen de sus propias filas... La profesión del teórico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se puede separar de la lucha.”<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> Max Horkheimer, **Teoría tradicional y teoría crítica**. Paidós, Barcelona, 2000, p. 50.

El teórico tradicional, señala Horkheimer, presupone el estado de cosas como algo dado que le es exterior a él, no ve que es un producto del sujeto. Por el contrario, el teórico crítico parte de que toda investigación o saber remite a la acción, en cuanto tiende a no aceptar la realidad como algo dado sino como algo construido socialmente injusto. Por eso:

*“Una actividad que, orientada hacia esa emancipación, tiene por objetivo la transformación de la totalidad se puede servir del trabajo teórico, tal como tiene lugar dentro de los órdenes de la realidad existente...”*

*Pero en la medida en que los estados de cosas dados en la percepción se conciben como productos que pertenecen esencialmente al dominio del hombre y que en todo caso deberían quedar bajo el control humano en el futuro, tales estados de cosas pierden su carácter de mera facticidad.”<sup>6</sup>*

Las metáforas instrumentales resaltan:

- 1) La actividad del sujeto en el proceso cognoscitivo. El conocimiento tiene como principio activo al sujeto que conoce.
- 2) La idea de un “andamiaje” de conocimientos que va anexa a la idea de construcción. El conocimiento debe estar estructurado, o debe ser un cúmulo de materiales dispersos.
- 3) El objeto construido no tiene independencia con respecto al sujeto cognoscente. El objeto es un producto o resultado de la actividad del sujeto.
- 4) Una cosa es el mundo como es y otra, el mundo tal como lo hemos construido en nuestra interioridad.
- 5) La metáfora de la construcción presupone que el sujeto trabaja sobre materiales informes que le son dados en la experiencia. Nuestra sensibilidad es caótica. La inteligibilidad o determinación de lo construido no depende de los materiales con que se trabaja sino del plan que se le impone al objeto desde el sujeto.
- 6) La metáfora de la construcción intenta dejar en desuso otras metáforas tradicionales como la metáfora de la revelación, el asombro o el conocimiento como descubrimiento.
- 7) La metáfora de la construcción está en sintonía con un conjunto de metáforas instrumentales, lo que nos hace ver un telos que sirve como criterio a la incorporación de nuevas metáforas. Las nuevas metáforas constituyen una manera común de ver el mundo y la vida.
- 8) Si el sujeto es el que construye la realidad, ¿cómo se llega a este enunciado acerca del conocimiento? Si el sujeto construye la realidad, la captación de esta verdad no puede a su vez ser una construcción. Comprender que el conocimiento es construcción no puede ser una

---

<sup>6</sup> Max Horkheimer, **Teoría tradicional y teoría crítica**. P. 43.

construcción. En suma, si el constructivismo (y otras posturas afines) intenta explicar la naturaleza del conocimiento, debe apelar a una visión diversa de la construcción para autocomprenderse.

### 3.- La metáfora del conocimiento como poder.

Esta metáfora produce un desplazamiento del término “poder” hasta identificarlo con el saber. Esta metáfora puede rastrearse en el gran pensador alemán **Federico Nietzsche** (1844-1900). Todo nuestro conocimiento es una ficción que se caracteriza por ser útil. La verdad como *adaequatio* no existe. Toda verdad no es más que una interpretación desde cierta perspectiva. La voluntad de saber no es otra cosa que la voluntad de poder.

En la Navidad de 1872, Nietzsche, obsequiaba a Cósima Wagner sus **“Cinco prólogos para cinco libros no escritos”**, en uno de ellos, “El pathos de la verdad” escribía que el hombre desprecia lo fugaz, no puede aceptar la fugacidad de todo lo que existe, todo es pasajero, contingente, es y deja de ser, esta transitoriedad de lo real lo desespera. No queremos aceptar que todo lo que una vez fue, deje de ser. Por esta razón, “inventa el conocimiento”. Crea la verdad para que trascienda al tiempo. El conocimiento es una invención que tiene por finalidad conjurar la transitoriedad de la vida humana. Inventamos una verdad y la creemos, sin darnos cuenta que estamos condenados a la no verdad. En el Fragmento Nº 152, escrito en la primavera de 1888, Nietzsche afirma:

*“No se trata de conocer, sino de esquematizar, imponer al Caos bastante regularidad y formas para satisfacer nuestras necesidades”*

El hombre busca la verdad, es decir, un mundo ordenado donde no existan contradicciones, donde no exista dolor, un mundo que no cambie provocando nuestra desorientación. Para la interpretación nietzscheana, categorías tales como sujeto, sustancia, causa, sentido, regularidad, son fruto del consenso social que no sólo no dan lugar a verdades sino que generan supersticiones. Mediante estas convenciones nos insertamos en un mundo ordenado, confortable, mundo que es el producto de nuestra propia razón. Esta razón se identifica con el lenguaje. Conocer es, entonces, humanizar. Nietzsche no llama **caos** al desorden sino al mundo no antropomórfico. Como sostiene Lovisolo, en la visión de Nietzsche, tal vez sea mejor no hablar de “mundo”, porque al hacerlo, lo humanizamos. En el Fragmento Nº 24 escribe:

La Tierra, como todos los astros: un hiato entre dos nada, un acontecimiento sin plan, sin razón, sin voluntad, sin autoconciencia, la peor suerte de necesidad, la estúpida necesidad...”

¿Qué implica que el hombre es un ser intelectual? Significa que existe en el hombre un impulso permanente para crear metáforas; el intelecto domina el arte de fingir, engañar, mentir. El lenguaje crea ficciones, puras construcciones subjetivas que se incorporan al léxico común, es decir, que las metáforas se lexicalizan, se convencionalizan encubriendo el sentido figurado e ilusorio del lenguaje. Este impulso a crear ficciones no debe entenderse en sentido moral, nos previene Nietzsche, porque responde a una necesidad humana: la de vivir en sociedad, por ende responde al instinto gregario de la humanidad.

*“¿Qué es entonces una verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimías, antropomorfismos, en resumidas cuentas una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal.”<sup>7</sup>*

Ser veraz es usar metáforas visuales que por su misma continuidad ya no se las reconoce como tales. Y así, somos llevados a creer que podemos conocer las cosas como son en sí, cuando en realidad no hacemos otra cosa que extraer los conceptos que nosotros mismos hemos inventado. El sentimiento de estar en la verdad no es otra cosa que el olvido de estar en la mentira, olvido que se explica por motivos gregarios.

El hombre crea mediante la fantasía un mundo metafórico, un cosmos de imágenes, luego olvida su propia creación y cree que ese mundo es un reflejo de las cosas en sí. Así queda definida la ciencia como:

*“Necrópolis de las intuiciones; construye sin cesar nuevas y más elevadas plantas, apuntala, limpia y renueva las celdas viejas y, sobre todo, se esfuerza en llenar ese colosal andamiaje que desmesuradamente ha apilado y en ordenar dentro de él todo el mundo empírico, es decir, el mundo antropomórfico.”<sup>8</sup>*

El mundo carece de fundamento último, no hay lugar para la metafísica. El mundo no es más que un conjunto de interpretaciones y perspectivas. No hay verdades objetivas sino interpretaciones provisionales en pugna.

Frente a este planteo nietzscheano cabe preguntarse: Si todo es interpretación, ¿Cuál es el límite de la interpretación? ¿Toda interpretación es igualmente válida? Una cosa es admitir que

---

<sup>7</sup> Federico Nietzsche, Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Tecnos, Madrid, 1998, p. 25.

<sup>8</sup> Federico Nietzsche, **Sobre verdad y mentira en sentido extramoral**. P. 33.

ante un mismo objeto caben distintas interpretaciones y otra muy distinta es sostener que toda interpretación es válida.

Este **interpretacionismo ilimitado**, es defendido por **Michel Foucault** (1926-1984) quien en el año 1964 elaboraba un ensayo sobre Marx, Nietzsche y Freud. En él contrapone la **semiología** a la hermenéutica.

*“La muerte de la interpretación consiste en creer que hay signos, signos que existen originariamente, primariamente, realmente, como señales coherentes, pertinentes y sistemáticas.*

*La vida de la interpretación, al contrario, es creer que no haya sino interpretaciones. Me parece que es preciso comprender muy bien esta cosa que muchos de nuestros contemporáneos olvidan: que la hermenéutica y la semiología son dos enemigos bravíos.”<sup>9</sup>*

Una hermenéutica que cree que el signo precede a la interpretación, elimina un factor que para Foucault es esencial: lo inacabado de toda interpretación, su esencial limitación. Olvida que toda interpretación es infinita porque debe interpretarse a sí misma.

La identificación de saber y poder podemos verla encarnada en la figura de este pensador francés quien a partir de la lección inaugural realizada en el Colegio de Francia en el año 1970 sostendrá que en los discursos lo que está actuando es el poder. La verdad y el saber son formas de las estrategias de poder. De Nietzsche, Foucault deriva la idea según la cual no existe la verdad sino la voluntad de verdad, o sea, un deseo de poder que se expresa en forma de saber. Y el poder es, para Foucault, una trama impersonal de relaciones que van más allá de las voluntades individuales.

*“Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso no es solamente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; pues –la historia no deja de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.”<sup>10</sup>*

Foucault intenta mostrar los **procedimientos de exclusión** que en la sociedad intentan controlar y dirigir lo que se dice, es decir, que no se puede hablar en cualquier momento de cualquier cosa. Estos procedimientos llamados de exclusión eliminan aquellos discursos no funcionales. Uno de estos procedimientos es el de lo **verdadero-falso**.

---

<sup>9</sup> Michel Foucault, **Nietzsche, Freud, Marx**. Ediciones El cielo por asalto, Colombia, p. 48.

<sup>10</sup> Michel Foucault, **El orden del discurso**. Tusquets, Buenos Aires, 2004, p. 15.

*“El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere.*

*Así nos aparece ante nuestros ojos más una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos, por el contrario, la voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir.”<sup>11</sup>*

### III) EL LENGUAJE DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Nuestra intención es mostrar ahora las metáforas del conocimiento que se utilizan en el marco de la Transformación educativa.

Ya hemos sentido que la metáfora implica una manera de pensar el mundo y la vida, por eso es esencial una reflexión sobre el lenguaje que se ha incorporado ya desde el año 1994. Sea nuestra tesis que **la Transformación educativa fue ante todo una verdadera transformación lingüística**. Profunda mutación de los léxicos pedagógicos sobre la cual no se ha reflexionado suficientemente.

Ciertamente, el Documento **Redefinición de la formación docente de Inicial y EGB. Documento de discusión II**, emanado de la Dirección de Enseñanza superior de la Provincia de Buenos Aires (2006) hace explícito que lo que está en juego es una visión de la realidad, del hombre y del conocimiento. Aquí nos limitaremos a analizar algunas de las metáforas del conocimiento usadas en el actual lenguaje pedagógico.

*“El currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta: el producir aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.”<sup>12</sup>*

Que la Transformación Educativa fue y es una Transformación del lenguaje lo afirma el Documento, implícitamente, cuando hace ver que lo común a la Transformación del 94 y ésta es el lenguaje. Pero que aquella Transformación fracasó porque el lenguaje crítico y transformador fue absorbido e instrumentalizado por el neoliberalismo de los 90’.

---

<sup>11</sup> Michel Foucault, **El orden del discurso**. P. 24.

<sup>12</sup> **Redefinición de la formación docente de Inicial y EGB. Documento de discusión II**. Cita de Margarita Pansza González, P. 5.

*“La confusión debida a una verdadera cooptación del lenguaje crítico, donde a las palabras se les trocó el sentido, tal es el caso de la “descentralización”, que en realidad quiso decir: desconcentración financiera; “transformación”, que pasó a significar, “reforma”, etc.”<sup>13</sup>*

Analizando este lenguaje, ¿cuáles son las metáforas del conocimiento utilizadas en la Transformación educativa? Sin lugar a duda, la Transformación ha reemplazado las metáforas visuales por las instrumentales. Para responder a esta cuestión basta leer los **Contenidos básicos para la educación polimodal**:

*“Apropiarse de habilidades y estrategias para a **producción del conocimiento** lingüístico necesario para actuar con idoneidad en contextos comunicativos complejos.”<sup>14</sup>*

El párrafo citado, puede entenderse en dos sentidos: por un lado, como el acto a través del cual nos apropiamos de las habilidades y estrategias necesarias para la producción del conocimiento, entendiendo el conocimiento como un producto de estas habilidades (en esta interpretación, el conocimiento es el término final de una producción); por otro lado, en una segunda interpretación, **el conocimiento es producción**, lo que significa que el proceso mismo de producción define al conocimiento. Intentemos profundizar en la comprensión del mensaje contenido en la metáfora. ¿Qué es producir? Producir proviene del latín “producere”. Producir es engendrar o elaborar a partir de una materia preexistente. También puede entenderse como: componer, fabricar o hacer. El objeto conocido es, pues, un producto, es el resultado de la acción de composición del sujeto cognoscente. Es esta la inteligencia del Homo Faber, ya que la inteligencia humana elabora, organiza, engendra lo conocido. Lo conocido es el producto del sujeto y no una realidad en sí. El producto (objeto) es lo que resulta de la acción transformadora o engendradora del sujeto productivo.

Observemos el desplazamiento que produce esta metáfora de la **producción**: El término producción se utiliza, originariamente, para referirse a la acción transitiva, es decir, a aquella acción que recae sobre un objeto externo. Se llama, pues, acción transitiva o transeúnte a aquella que tiene su fuente en el sujeto pero que sale del sujeto y cuya perfección recae en el objeto que padece la acción de dicho sujeto. Así, por ejemplo, hablamos de la producción de la obra de arte, ya que la actividad artística modifica o transforma un ente natural expresando la subjetividad del artista. Pero el acto de conocimiento es inmanente (manet in, permanecer en), no recae sobre objeto exterior alguno, es una actividad del sujeto que permanece en la interioridad del mismo. Además en el acto cognoscitivo se modifica el sujeto que conoce, no el objeto conocido.

---

<sup>13</sup> **Redefinición...** P. 2

<sup>14</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación, **Contenidos básicos para la educación polimodal**. Lengua y Literatura, página 56.

Junto con el término “producción”, se ha utilizado también la metáfora de la gestión: “**Gestionar satisfactoriamente sus propios procesos de comprensión y de producción de textos orales y escritos...**” Nos preguntamos si la metáfora de la gestión, aplicada a los procesos de comprensión y de producción de textos orales y escritos, es adecuada. ¿Qué significa el término “gestionar”? ¿Esta metáfora está en consonancia con las metáforas analizadas anteriormente o establece una ruptura semántica?

Ante todo qué significa el término gestionar: *Hacer diligencias para conseguir una cosa, es decir, poner los medios para alcanzar el logro de una cosa; conlleva la acción de administrar, por ejemplo, administrar una empresa. También designa el empeño al ejecutar alguna cosa.*

Esta metáfora, al igual que la de la producción o la de la construcción genera la inversión en la aplicación de un término que originariamente refiere a una acción de carácter transeúnte, es decir, aquella actividad que recae sobre el objeto, o sea, más allá del sujeto. Acción que sale fuera del sujeto y causa una modificación o transformación en el objeto. Ahora bien, el término se aplica a los procesos de comprensión que son realizados por el sujeto y cuyo fin es el propio sujeto que es quien se modifica al comprender algo.

Desde el primer momento, se explicitó que la Transformación educativa se fundamentaba en la Teoría Crítica (de raíz indudablemente kantiana y neomarxista y, por ende, no metafísica, lo que explica su apelación a metáforas instrumentales y no a las metáforas visuales), veamos lo que se decía de modo oficial:

*“El primer movimiento (pedagogía crítica o radical, de orientación socio-política) es caracterizado como antimoderno, pues opera desde el presupuesto del descrédito de la razón moderna, capaz de alcanzar un conocimiento universalmente válido y en consecuencia una visión unitaria de lo real.*

*El segundo (teoría crítica de la educación inspirada en Habermas) no rechaza la razón pero propone una superación de la ratio cartesiana –sustraída de los avatares del tiempo y de espacio– por una razón sustantiva, crítico-dialéctico-contextual, cuyo criterio de verdad es el consenso.”<sup>15</sup>*

Resulta interesante observar que, el **Documento sobre la redefinición de la formación docente** citado, incorpora la influencia de la genealogía foucaultiana, lo que nos lleva a la metáfora del poder. Recordemos que el propio Foucault se definió como un nietzscheano. El poder, para Foucault, no es un atributo de clase ni una propiedad, el poder se ejerce, es una relación. La sociedad, en definitiva, está atravesada de relaciones de poder. Veamos como se refleja esto en el Documento de la Dirección de Enseñanza Superior:

---

<sup>15</sup> Fuentes para la transformación curricular de Formación ética y ciudadana. Página 54.

*“El currículum, como materia significativa, se ve sometido a un nuevo trabajo de significación que sólo puede ser realizado en el contexto de relaciones sociales, relaciones de poder. Tal como sucede con otras prácticas culturales, las relaciones de poder son inseparables de las prácticas de significación que forman el currículum.”<sup>16</sup>*

Con respecto a la siguiente cita que vamos a extraer, debe recordarse el Discurso inaugural de Foucault al asumir el seminario Sistemas de pensamiento en el Colegio de Francia: **El orden del discurso**. Obsérvese que la expresión aparece en dicho Documento resaltado en negrita como un título. Por otra parte, el combate hermenéutico sólo es interpretable desde un interpretacionismo ilimitado como el postulado por Foucault en su “hermenéutica sin signos”. Toda interpretación es válida en la medida en que presuponga de suyo este perspectivismo de base. Cualquier interpretación que pretenda alcanzar la verdad debe ser entendida como “un modo desbordado de interpretación”.

*“La escuela como espacio de pugna por el sentido del mundo, de la vida y de la experiencia subjetiva, en tres dimensiones. Una, la lucha por el significado de la alfabetización (entendida como proceso básico de leer y escribir). Otra, es la del combate hermenéutico (“el aula es una arena simbólica en pie de guerra” Mc. Laren 1995) en cuanto existen interpretaciones de la experiencia y del mundo que pugnan entre sí y existen modos desbordados de interpretación según la hermenéutica del “**discurso del orden**”. Finalmente, la otra es la dimensión de pugna por imponer un determinado modo de subjetividad (como zona de articulación entre lenguaje y experiencia) sobre otros posibles.”<sup>17</sup>*

Si nuestro análisis es correcto, vemos que se recurre a concepciones que se inscriben en las metáforas instrumentales y del poder. ¿Qué tienen en común estas visiones? Ante todo, debe decirse que en ellas no se admite el conocimiento metafísico. Usando la terminología de Jürgen Habermas, podemos decir que son filosofías posmetafísicas. Frente a la concepción que vive en las metáforas visuales del conocimiento, en éstas la razón no penetra lo real. Tal vez, Nietzsche lo haya manifestado de la manera más poética y explícita posible:

*“Tal sería la suerte del hombre, si es que sólo fuera un animal que conoce; la verdad lo empujaría a la desesperación y al aniquilamiento, la verdad de estar eternamente condenado a la no-verdad.”<sup>18</sup>*

<sup>16</sup> Redefinición... P. 5

<sup>17</sup> Redefinición... P. 9

<sup>18</sup> Federico Nietzsche, **Sobre el pathos de la verdad**. Arena Libros, Madrid, 1999, p. 21.

El presupuesto que subyace en quienes afirman que el conocimiento es construcción o voluntad de poder es la no inteligibilidad de lo real, por eso, el conocimiento no puede pensarse desde metáforas tales como el des-cubrir o el develar.

#### IV. CONCLUSIONES

- A) Las metáforas implican una manera de pensar el mundo, por lo tanto, no tienen sólo una función estética sino un carácter cognoscitivo que puede enfrentarse con otros discursos. La belleza de la metáfora puede considerarse un aspecto secundario aunque no irrelevante.
- B) Las metáforas se lexicalizan por la habitualidad de su empleo y pierden su capacidad de asombrarnos. Esta literalización de la metáfora trae aparejado un debilitamiento de la conciencia reflexiva.
- C) Si se produce la modificación de nuestro léxico habitual por otro, no cambia tan sólo nuestra manera de hablar, cambia nuestro modo de pensar. Esta es la razón por la cual las metáforas no permiten una paráfrasis literal.
- D) La Transformación Educativa, implementada en gran parte de América del Sur, consistió, ante todo, en una transformación del lenguaje educativo. Creemos que esencialmente lo nuevo es la novedad del lenguaje mismo.
- E) Como hemos visto, el fundamento filosófico que subyace a esta Transformación son las filosofías no metafísicas, es decir, de posturas gnoseológicas que niegan la capacidad de la razón humana para acceder al ser.
- F) Las nuevas metáforas introducidas en el lenguaje pedagógico no se yuxtaponen al azar sino que constituyen un entramado teleológicamente estructurado, coherente con los fundamentos filosóficos que lo animan.
- G) Evidentemente, la mera utilización de esta nueva terminología no siempre ha modificado de suyo el hacer docente, pues, en muchos casos, se convierte en un léxico de moda sin repercusiones en la práctica, los docentes (verdaderos implementadores de toda transformación), han incorporado el lenguaje pero no lo han hecho propio. En este sentido, afirma María del Huerto Perezlindo:

*“En muchas de las respuestas transcritas, así como también en las instituciones educativas de todos los niveles, se utilizan términos, que cumplen la función de palabras talismán, y cuya sola mención dota mágicamente de un aura de prestigio y poder a quienes las dicen, ganando de esta manera una aparente seguridad y confianza. Parecería que diciendo <somos constructivistas>,”*

*que <indagamos las ideas previas de nuestros alumnos>, aseguramos el éxito de nuestra práctica.<sup>19</sup>*

## **Sobre El Autor**

### **Alberto PALACIOS**

Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Inst. Terrero)

Lic. en Ciencias de la Educación con especialización  
en Ciencias Sociales (UCALP)

Doctor en Ciencias de la Educación (UCALP)

---

<sup>19</sup> María del Huerto Perezlindo, **La racionalidad de la Transformación Educativa Argentina**. III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa. Santa Fe, 2002, p. 4.

# ¿Qué son los heurísticos en educación?

## - Parte II -

**Evelia DERRICO**

Instituto Superior del Profesorado Juan N. Terrero

### **Resumen**

En *Duc in Altum* N° 1, presenté una breve historia del estado del arte y las conceptualizaciones que prevalecen acerca de los heurísticos.

En esta parte, es mi intención ofrecer ejemplos sobre competencias complejas que son contenidos de aprendizaje, los heurísticos presentes en su estructura y las estrategias didácticas que pueden aplicarse para su enseñanza.

Presento sólo cuadros sistematizados para que el lector pueda recrearlos, mejorarlos y descubrir nuevas correspondencias para instrumentar en el aula.

### **Primero, hacia una definición de heurístico.**

En la descripción del capítulo anterior pueden observarse las diferentes aproximaciones a las variadas ideas que se tienen sobre el término heurístico. A continuación trataré de describir algunos aspectos que resulten un aporte para abordar el concepto hoy.

Las teorías del aprendizaje en los últimos años han hecho hincapié en las habilidades o estrategias cognitivas, estructuras o esquemas de pensamiento para referirse a aquellas estructuras libres que se contraponen al algoritmo, función o funciones que actúan en el desenvolvimiento ejecutivo de los procesos mentales, que propician ordenadamente operaciones lógicas y creativas, que a su vez son causa de su propio crecimiento y madurez.

Es decir, los resultados pueden manifestarse a través de diferentes acciones frente a las cosas; pero también, con un fin propiamente matemagénico.

Sin embargo, en las referencias de las páginas anteriores, pueden percibirse distinciones imprecisas acerca del significado del término y tanto se mencionan:

- Procesos dinámicos autorregulatorios;
- Experiencias de transposición de habilidades;
- Resultados mentales;
- Habilidades para el razonamiento.

Como así también, en algunos casos constituyen:

- Procesos lineales en serie, a su vez, autónomos e independientes;
- Estructuras en patrones rígidos;
- Estructuras integradas en super-esquemas con distintas fases de desarrollo.

Además, se observan tanto:

- Estrategias múltiples asociadas a estimulaciones externas;
- Como las operaciones cognitivas monitoreadas por la metacognición.

La interdependiente relación entre los procedimientos externos (enseñanza) y las operaciones internas (aprendizaje) induce a la confusión de los diferentes planos de análisis, aún a los propios estudiosos del área.

### **Las estrategias de aprendizaje: Otro intento de aproximación a los heurísticos**

El concepto de estrategia de aprendizaje es polisémico, nada unívoco. Son constantes las resignificaciones que se hacen de él. También lo es la confusión reinante respecto de las estrategias de enseñanza, que si bien, pueden (o deben) en momentos coincidir con las de aprendizaje, en la realidad no siempre es así.

En este sentido, considero que al definirse el aprendizaje como el proceso propio, idiosincrático, que se cumple en cada persona, particular y ligado a su historia y a sus aspiraciones, a su bio-psique y a su entorno, mal podemos definir a las estrategias de aprendizaje como estructuras “afuera” de la persona, cuya organización quedará a discreción de los enseñantes.

Son íntimas del aprendiz y tan propias como el proceso mismo, del cual son parte.

Las estrategias de aprendizaje podemos clasificarlas en dos tipos:

- De procedimientos algorítmicos:

Son rutinas de ejecución intelectual tal que, siguiendo paso a paso determinada secuencia, se sabe que se obtendrá un resultado cierto. En el campo de las matemáticas, de la informática, de la química, de la física, de las ciencias exactas en general, se encuentran múltiples ejemplos.

- De procedimientos heurísticos:

Son rutinas de ejecución tal que, siguiendo paso a paso una determinada secuencia, no se sabe que resultado se obtendrá, es incierto.

Pero -como esta segunda clasificación pudiera inducir- debemos aclarar que está más allá del simple ensayo y error, donde probamos hasta acertar. Se refiere más a un proceso investigativo en el cual se analizan críticamente las secuencias, se hace prevención sobre posibles errores, se anticipan y simulan los resultados, se juzgan sus probables efectos, se toman decisiones y todo sobre la base de una economía intelectual<sup>20</sup>, que no está presente en la etapa del ensayo y error, que podríamos considerar ingenua respecto de lo expresado.

Estrategias de aprendizaje que además, conllevan los métodos de pensamiento para la elaboración del saber y distintas técnicas para la búsqueda, la apropiación y la distribución del conocimiento.

Ahora bien, estos métodos, técnicas y procedimientos cognitivos presentes en la estrategia de aprendizaje, parecen actuar en un “concierto armónico” que se relaciona de una manera diferente ante cada tipo de situación a resolver. Y, en cada nueva composición se destacan una habilidades sobre otras, las que la persona intuye o juzga más “competentes” para la solución del problema. Por ejemplo, si la exigencia proviene del lenguaje la estrategia se articulará de manera que la “primera voz”, el “solo” de esa orquesta lo ejecute la competencia lingüística, pero con el respaldo de un conjunto de heurísticos que operan para sostenerla, acompañarla y jerarquizarla. Quiero decir que, cada competencia está unida y vertebrada a varios heurísticos que la completan y la perfeccionan. Y es más, en la práctica las competencias no se usan primero una y después otra, sino que funcionan también en “concierto”.

Entonces, un conjunto de heurísticos constituye una estrategia de aprendizaje que se manifiesta a través de una competencia específica y, cuando estos heurísticos se relacionan de otra forma, originan nuevas estrategias que se expresan, también, en nuevas competencias.

---

<sup>20</sup> *El conocimiento –tratado entre otras disciplinas, por la lógica, la sociología del conocimiento, la psicología social, la lingüística, etc.- también es objeto de la psicología cognitiva y desde este punto de vista se han analizado las funciones de utilidad aplicada a la cognición (David Mark, con sus estudios sobre el procesamiento de la información visual). Las investigaciones en este sentido, han culminado en una Filosofía de la Mente.*

En consecuencia, la estrategia de aprendizaje posee una dinámica de configuración y reacomodamientos internos continuos hacia su perfeccionamiento constante. Entonces,

***Un conjunto de heurísticos es una estrategia de aprendizaje que se manifiesta a través de una competencia específica y que, cuando estos heurísticos se relacionan de otra forma, originan nuevas estrategias que se expresan, también, en nuevas competencias. En consecuencia, la estrategia de aprendizaje posee una dinámica de configuración y reacomodamientos internos continuos a partir de las distintas necesidades que debe satisfacer. Este movimiento constante, asimismo, facilita su propio crecimiento y su desarrollo hacia la madurez intelectual, creando estructuras mentales compuestas por variadas combinaciones de algoritmos y heurísticos, cuantos más de éstos intervienen en el esquema, más compleja se hace la competencia.***

### **Contexto de referencia previa**

Es así que, para contribuir a la enseñanza de los heurísticos y sin pretender la ruptura de la unidad del saber, ni la fragmentación del conocimiento, ni una consideración simplista de los problemas, ni tampoco exhibir una estrechez conceptual que haga perder riqueza a las ideas, a través de las estrategias didácticas que se utilizan en la Formación Docente, se podrían consolidar competencias para:

- Formular un marco referencial común a todas las Perspectivas consistente en la adopción de un modelo de sistematización pedagógica<sup>21</sup> que le permita al alumno reconocer las distintas disciplinas: sus objetos, teorías, métodos y aplicaciones.
- Discriminar los caracteres **procedimental, normativo, regulativo y no algorítmico de los conocimientos.**
- Analizar los **métodos de pensamiento que prevalecen** en el abordaje de esta clase de conocimientos.
- Delimitar la *episteme* propia a cada tipo de conocimiento presente en la sistematización.
- **Aplicar criterios previos en la obtención y clasificación de datos** (*por ejemplo, la probabilidad estadística*),

---

<sup>21</sup> En este sentido, hay varios trabajos de referencia en autores como García Hoz, Planchard, Nassif, que hicieron el planteo desde la disciplina y Prigogine, Ander-Egg, Morin,... que lo trataron desde la interdisciplina.

- Clasificarlos y obtener las regularidades.
- Evitar en la justificación la “circularidad viciosa”.
- Realizar los *mapas y redes* conceptuales del saber y sobre ellos establecer los trayectos de diferenciación e integración conceptuales.
- Descubrir sobre los contenidos los aportes de cada disciplina que los explican y sus interacciones.
- Aclarar el glosario respectivo y construir el vocabulario.
- Propiciar siempre **actividades de integración** del conocimiento que incorporen a las diferentes disciplinas.
- Demostrar en la construcción de la Práctica Docente el carácter interdisciplinar de todas y cada una de las acciones educativas.
- Evaluar fácticamente las propiedades del conocimiento y su atinencia.
- **Apelar a representaciones o modelos mentales, basados en sistemas dinámicos que se apoyen en un significativo número de casos y de propiedades comunes entre ellos.**
- Evitar los estereotipos culturales y los sesgos cálidos o fríos en las interpretaciones.
- Controlar las tendencias erróneas del pensamiento que se derivan de los estilos cognitivos de cada persona; por ejemplo, las falacias de generalización apresurada, etc.

Siguiendo esta línea, a continuación he desarrollado con fines exclusivamente didácticos, unos cuadros de sistematización de algunos heurísticos, que tal vez puedan ayudar en dicha consolidación de métodos de pensamiento jerarquizados con posibilidades de transpolación a distintas situaciones de la vida personal y profesional.

## Algunos ejemplos...

En este caso he elegido la metodología de **Solución de Problemas**, que requiere de varios pasos procedimentales, cuyo desarrollo constituye una exigencia nada simple.

El gráfico 1. facilita la observación de la correspondencia establecida entre la competencia compleja a adquirir, los heurísticos básicos involucrados en su adquisición y las acciones didácticas que se realizarían para promover su aprendizaje.

<b>SISTEMATIZACIÓN DE HEURÍSTICOS</b>		
<b>COMPETENCIAS COMPLEJAS</b>	<b>HEURÍSTICOS</b>	<b>ALGUNAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</b>
<b>BUSQUEDA DE PROBLEMAS</b>	Detectar el problema	Reconstruir la experiencia, Torbellino de ideas, HAZOP
	Reconocer que es un problema	Observar datos y gráficos: Análisis de Pareto, Flujogramas, etc.
	Priorizar su impacto en el ámbito de la organización	Pronosticar: aplicar la Técnica de Delphi
	Elegir cual problema se debe o se puede atender desde la posición que se ocupa	Toma de decisiones. Cuadro de limitaciones y posibilidades. Análisis y síntesis.
<b>ANÁLISIS DEL PROBLEMA</b>	Identificar las causas	Espina de causa y efecto: Análisis de Ishikawa. Diagrama de flujo con señalamientos sobre los puntos críticos o las rutas erradas. Mapas y redes cognitivos. Observación del TWI.
	Cuantificar el impacto de cada una de las causas en el problema que provocan	Seguimiento y control de datos estadísticos. Comparación e interpretación.
	Determinar la causa que se eliminará o se reducirá	Aplicar el Diagrama de Pareto. Evaluar el impacto.
	Graficar	Aplicar técnicas estadísticas: barras, tortas, curvas, dispersión, líneas, estratificación.
<b>BUSQUEDA DE SOLUCIONES</b>	Reunir información completa para tener una visión integral del problema	Convocar a especialistas con distintos enfoques sobre el tema: comercialización, producción, seguridad, calidad, etc.
	Proponer y discutir ideas	Analizar el costo y el beneficio de cada una. Confeccionar listas comparativas de limitaciones y posibilidades de cada una.

	Proyectar alternativas:	
	Diseñar	<input type="checkbox"/> Redactar metas y submetas. <input type="checkbox"/> Describir acciones en el orden lógico y cronológico en el que se sucederán. <input type="checkbox"/> Prever recursos y presupuestar. <input type="checkbox"/> Programar con carácter predictivo según CPM-Pert
	Comparar costo-beneficio	Analizar los costos de cada alternativa. Discriminar inversión y gasto.
	Elegir la solución más viable	Toma de decisiones
	Desarrollar	Hacer el cronograma de ejecución, por ejemplo, según Tabla de Gantt Construir prototipos (mecánicos, administrativos, informáticos, etc.)
	Aplicar la solución	Instalar, modificar, reparar, ampliar, reconstruir, etc.
<b>EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LA SOLUCIÓN</b>	Aplicar métodos de control estadístico	Relevamiento de datos, listas de monitoreo, histogramas, cartas de control, etc.
	Graficar	Aplicar métodos de graficación estadística.
	Comparar	Observación de datos: el antes y el después. De los resultados y de los impactos
	Valorar la repercusión para la institución, la comunidad o las partes, en términos sociales, productivos, económicos, políticos y ambientales.	Entrevistas, encuestas de opinión, búsqueda de datos en destinatarios y afectados. Observación del comportamiento de las situaciones, de las auditorías ambientales, de los reclamos sindicales, etc.

Este primer cuadro didáctico -sin dudas- refleja una metodología de enseñanza de los procesos y procedimientos básicos. Pero no sólo este tipo de acciones promueven la adquisición de heurísticos. Simultáneamente se pueden proveer ayudas para el logro de otras capacidades cognitivas y sociales, requeridas por la cultura actual, como podrá apreciar en el gráfico 2. **Estrategias para el desempeño presencial y virtual**; y que, además contribuyen a la polifuncionalidad del pensamiento complejo en tanto que, se relacionan con las necesidades que surgen del ambiente, producto de los avances ya comentados, y que complementan a las anteriores. Veamos:

<b>ESTRATEGIAS PARA EL DESEMPEÑO PRESENCIAL Y VIRTUAL</b>		
<b>COMPETENCIAS COMPLEJAS</b>	<b>HEURISTICOS</b>	<b>ALGUNAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</b>
<b>CAPACIDAD DE APERCEPCIÓN</b>	Atención y concentración	Uso de técnicas mnemotécnicas. Consideración simultánea de multivariantes y de la multidimensionalidad. Transpolación de esquemas adquiridos. Aplicación de soluciones a problemas similares. Recuperación de consignas de diferentes programas.
<b>LECTURA HIPERTEXTUAL</b>	Interpretar y expresarse en códigos simbólicos múltiples. Argumentar. Reconstruir. Diferenciar. Asociar y recrear significados. Reconfigurar críticamente tramas narrativas.	Diseñando estímulos no secuenciales. Aplicando redes conceptuales y semánticas. Combinando formatos con todos los códigos (texto - imagen - movimiento - audio - efectos especiales)
<b>PARTICIPACION POTENCIAL EN GRUPOS VIRTUALES</b>	Ejercer competencias comunicativas (leer, escuchar, responder, escribir, mediar e interactuar). Desempeñar trabajos colaborativos.	Estableciendo y manteniendo redes de comunicación telemática. Fomentando la empatía y la manifestación afectiva, mostrándose asertivo, actuando como interlocutor y co-constructor, admitiendo divergencias y disensos, ofreciendo colaboración y cooperación, propiciando la multimediación pedagógica-tecnológica.
<b>SOLUCION VERSATIL Y CREATIVA DE PROBLEMAS</b>	Definir y representar problemas. Anticipar resultados y efectos. Pergeñar soluciones convencionales y no convencionales.	Entrenamiento en variadas formas de representación. Buscando activamente las relaciones. Centrando y descentrando la mente sobre la realidad, desde distintas perspectivas. Realizando simulaciones, prototipos, ensayos.
<b>METACOGNITIVAS propiamente dichas</b>	Regular las propias rutinas de pensamiento (habilidades para atender, observar, reflexionar, predecir, decidir, ejecutar, etc.)	Realizando listas de limitaciones y logros del propio proceso de aprendizaje. Escuchando y evaluando opiniones externas contrapuestas. Autoseguimiento sobre los planes ideados y en ejecución. Reconociendo el valor de uso de determinadas habilidades y su propiedad en el tiempo y momento oportuno.

Como puede observarse, los heurísticos citados en uno y otro cuadro constituyen recursos metacognitivos utilizables en múltiples y variadas exigencias del estudio, del trabajo y de la vida misma. Su grado de generalidad permite su aplicación básicamente en la solución de problemas de tipo conceptual y procedimental relacionados con las diferentes áreas de la realización humana.

Sencillamente es... aprender a pensar.

# Sobre la Autora

**Evelia DERRICO**

Profesora Universitaria en Ciencias de la  
Educación (UNLP)  
Especializada en Educación no Formal (UBA)



DOCENCIA  
Y  
EXPERIENCIAS  
PEDAGOGICAS

***Enseñarás a volar...***

***Enseñarás a volar  
pero no volarán tu vuelo.***

***Enseñarás a soñar  
pero no soñarán tu sueño.***

***Enseñarás a vivir  
pero no vivirán tu vida.***

***Enseñarás a cantar  
pero no cantarán tu canción.***

***Enseñarás a pensar  
pero no pensarán como tú.***

***Pero sabrás que cada vez que ellos  
vuelen, sueñen, vivan, canten y piensen  
estará la semilla del camino enseñado y  
aprendido.***

***Madre Teresa de Calcuta***

**EN ESTE NÚMERO**

La práctica docente en el aula de ES/ESB y Polimodal. Realidad compleja. Aprendizaje de exigencias múltiples. GONZALEZ, C. – Pág. 43-54

Algunas reflexiones sobre la Práctica Docente en el Profesorado de Lengua y Literatura MARTÍNEZ FAYÓ, M. B. – Pág. 55-58

# La Práctica Docente en el aula de ES / ESB y Polimodal

Realidad compleja. Aprendizaje de exigencias múltiples

Lic. Claudia Rosana GONZÁLEZ

Instituto Superior del Profesorado Juan N. Terrero

## Resumen:

“La formación del docente, de su pensamiento, actitudes y conducta, supone el desarrollo eficaz de los complejos e inciertos procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del docente, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, cargadas de emociones e intereses, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular”<sup>22</sup>

En el presente artículo solo se pretende volcar la experiencia personal del actual docente “formador de formadores desde el Espacio de la Práctica Docente”, no sentar bases teóricas de ningún tipo.

---

<sup>22</sup> Pérez Gómez, Ángel I. (1997) “Introducción. Las prácticas de enseñanza como campo de investigación”; en: ***Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas***. Universidad de Málaga, España. Pág. 3. [El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía entre los años 1990 y 1995 ]

## Introducción:

Si bien desde siempre uno de los problemas centrales a tener en cuenta en la formación de los futuros docentes en los institutos de profesorado debió ser el de "*las complejas relaciones entre teoría y práctica*"; lo cierto es que recién a partir de la aplicación de la **Ley Federal 24.195** (1993-1994), el **Espacio de la Práctica Docente** ha sido colocado en un lugar central y relevante en el currículum de toda carrera docente, a lo largo de las mismas.

Sin embargo, muchos años nos llevó (y nos está llevando) a los docentes formadores comprender la necesidad y la importancia medular de este cambio de dirección. Aunque, si bien, la misma obedece en primera instancia a la nueva conformación estructural del Sistema Educativo de nuestro país, desde la implementación de la antes mencionada Ley; en verdad, hoy entendemos en toda su magnitud, la necesidad del acercamiento del alumno terciario (futuro docente) a la realidad escolar cotidiana desde el comienzo de sus estudios.

Y, ciertamente, llevar al aula de la formación docente actual la enseñanza de la *transposición didáctica* de nuestros conocimientos en cada área (así como también otros conocimientos en amplios campos culturales), e intentar transferir nuestro manejo de diversas estrategias de enseñanza a alumnos terciarios cuyas características difieren altamente, en los más diversos aspectos, de aquellas características que como alumnos tuvimos quienes cursamos nuestras carreras docentes hace quince años, veinte años o más; nos ha metido de lleno en la **compleja realidad** (no solo nos ha puesto frente a ella) tanto de la enseñanza y del aprendizaje de los *múltiples aspectos* que se conjuntan en la práctica docente como espacio en el currículum de toda carrera docente; como en la compleja realidad de la práctica docente en sí misma, ejecutada en las instituciones concretas y tan alejada, la mayoría de las veces, de las teorías aprendidas en el profesorado.

Este complejo panorama y la insistencia actual sobre el tema de la *jerarquización del rol docente*, nos lleva a los educadores encargados de la formación en este **Espacio de la práctica docente**, a buscar permanentemente nuevas maneras sobre cómo formar este pensamiento práctico en los alumnos, a partir de la reflexión sobre la observación directa y sobre la experimentación compartida, así como también a partir de la integración de los saberes que, cada año de la carrera, van recibiendo los alumnos de magisterios y profesorados.

## Una realidad compleja: La práctica docente como enseñanza y como aprendizaje.

En primer lugar, la consideración en este artículo de la Práctica Docente (tanto en cuanto Espacio Curricular central en todas las carreras docentes de nivel terciario, como en cuanto a "práctica cotidiana de la profesión en sí misma") como una **realidad compleja**, se refiere

específicamente a los muchos y diversos **actores** y **aspectos** que intervienen, en mayor o menor medida, en la conformación de ese “proceso” que llamamos Práctica de la enseñanza.

### **Actores:**

Entre los actores, los primeros protagonistas son los propios **alumnos de los magisterios y profesorados de nivel terciario** (futuros docentes) que deberán encarar esta práctica como un problema fundamental a resolver durante el transcurso de su carrera para alcanzar el éxito.

Junto a ellos trabajamos **los profesores formadores en este espacio específico de la Práctica Docente**, con la enseñanza de la didáctica y la metodología que necesitarán para encarar el traspaso de sus conocimientos teóricos al aula, con las adaptaciones correspondientes a cada ámbito y circunstancia en que les toque enseñar.

También forman parte de este grupo de actores **todos los profesores** que conforman el departamento de cada carrera docente, y que dictan cada asignatura específica tanto en lo pedagógico como en el área de las ciencias; no solo con los contenidos que imparten sino también, y fundamentalmente, aunque muchas veces no lo tengan en cuenta, con sus propias metodologías y su propia experiencia docente volcada en las aulas en estrategias para aprender la asignatura, así como también en forma de consejos a tener en cuenta por sus alumnos terciarios, al momento de preparar y concretar las primeras clases frente alumnos-adolescentes reales.

Desde el ámbito en que deberán desarrollarse las prácticas concretas, también surgen otros actores, fundamentales unos, secundarios otros, pero presentes de manera activa todos ellos, es decir, que influyen también en el proceso de la práctica. Entre ellos, de manera directa intervienen las **instituciones educativas concretas**, con sus idearios o características propias, con sus normas disciplinarias y horarios establecidos por las autoridades de las mismas. Por ende, los **directivos** de esas instituciones y todos los componentes humanos de las mismas (otros docentes, preceptores, administradores, secretarios, porteros, ayudantes, etc.) son otros actores, que interactúan estrechamente unidos a los principales protagonistas de este lado (del complejo proceso) de la práctica, que son **los alumnos de ES/ESB y Polimodal**. Estos son los adolescentes a quienes irán dirigidas esas prácticas concretas y reales, y que llevan al aula todas las problemáticas características de esa etapa evolutiva, y otras problemáticas familiares y sociales, que cada grupo manifiesta de una manera particular.

También tiene un papel fundamental, el **docente titular** del curso del cual el practicante deberá hacerse cargo durante su residencia; ya que podrá ser un ejemplo estimulante e inspirador para él, o un ejemplo negativo de cansancio y pesimismo, cuando no de falta de responsabilidad en la realidad cotidiana de la práctica en el aula.

De una manera menos directa (para el practicante, no así para el docente encargado de guiar al mismo, el docente de los cursos y las autoridades de cada institución escolar concreta)

intervendrán en el desarrollo de las prácticas docentes, **los padres** de los alumnos de la institución destino, con sus exigencias particulares o desacuerdos sobre puntos específicos.

### **Aspectos:**

De acuerdo a todos los actores intervinientes en la conformación y concreción del proceso completo para que el alumno de nivel terciario pueda llegar a ejercer su práctica docente con éxito, podemos tener en cuenta los **diversos aspectos** en que los "futuros docentes" deberán ser preparados antes de llegar al momento de actuar con decisión y responsabilidad propias dentro del aula.

El primer aspecto es, indudablemente, el **aspecto cultural, académico o científico**, en el que los docentes de cada cátedra tienen la responsabilidad de impartir el conocimiento con claridad, con orden (desde un aspecto cognitivo) y en toda su amplitud; y en el que los alumnos (futuros docentes) tienen la altísima responsabilidad personal de estar dispuestos a asumir esos conocimientos en profundidad, desde el comienzo de sus estudios superiores.

El segundo aspecto, y que se desarrolla a la par del primero, es el de los **conocimientos pedagógicos y metodológicos**, cuya mayor responsabilidad recae sobre todos los docentes de nivel terciario que imparten sus clases a los futuros docentes, en cualquier campo del conocimiento, y en especial sobre los profesores del Espacio de la Práctica Docente.

Acompañando al aspecto anterior se encuentra el de la preparación de los alumnos en el conocimiento de las **características psicológicas y sociales de los adolescentes-alumnos actuales**; teniendo en cuenta ciertas características tanto regionales como institucionales, que puedan mostrar el amplio espectro de "tipos de instituciones y alumnos" que encontrarán en el vasto campo educativo de distintos niveles sociales y zonas geográficas. Los encargados más propios para el desarrollo de estos saberes son los docentes de Psicología y de las actualmente llamadas Perspectivas de Fundamentación.

Por último, un aspecto fundamental, considerado por lo general en los primeros años de estudio pero lamentablemente muchas veces olvidado a la hora de entrar en las aulas, es el del ámbito de la **ética profesional**. Este aspecto no solo implica la responsabilidad de prepararse bien y en profundidad sobre los temas a impartir y los métodos a seguir; sino fundamentalmente en preocuparse por tener en cuenta las normativas tanto de la institución terciaria a que se pertenece, como las de la institución destino, en la que el alumno-practicante deberá desenvolverse en carácter de docente (presentación personal, puntualidad, correcta utilización del lenguaje con la formalidad correspondiente al lugar del docente, conocimiento de la jerarquía de autoridades, y de las normas disciplinarias, respeto por las autoridades, los docentes, los alumnos, y los padres, etc.)

### **La práctica docente como realidad cotidiana**

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta por el profesor del Espacio de la Práctica Docente, no menos importante que los ya mencionados a la hora de guiar con seguridad a los alumnos-practicantes en sus primeros pasos metodológicos dentro del aula, es el de la Práctica Docente real y concreta, ejercida no ya por docentes ideales, sino por los docentes de carne y hueso, que serán testimonios vivos (positivos o negativos) para los practicantes; en el mejor de los casos serán guía y ayuda para el alumno-practicante, en el peor, serán un escollo más que deberán sortear para llevar a cabo sus prácticas con éxito.

Sin embargo, muy compleja y escasa es la posibilidad del docente-tutor de seleccionar a gusto, docentes y grupos de alumnos adecuados para la realización de una práctica que genere al alumno-practicante un verdadero aprendizaje y le ofrezca un campo apto para el desarrollo de todo lo aprendido en los diversos aspectos ya mencionados.

La Práctica Docente remite permanentemente a la observación áulica de la práctica real; esto debiera generar la mayor posibilidad de reflexión y debate entre alumnos y profesores-tutores, para apoyar la preparación y desarrollo de la práctica propia. Sin embargo, es en este punto fundamentalísima la intervención del profesor formador en la práctica docente, para guiar a los alumnos, aún inexpertos, en la valoración de estrategias, actitudes, situaciones áulicas en general que ellos han pasado por alto; Así como enseñarles a no juzgar al docente únicamente por un proceder cuya causa no se ha llegado a captar, ya que no siempre le es posible al alumno-practicante hablar con el docente titular que se ha observado para poder comprender su estilo de enseñanza y cuáles son sus metas primordiales para la misma, sacando para sí el mayor provecho posible de esta comprensión. Es por ello que recae directamente sobre los docentes encargados de la formación en la Práctica Docente, la responsabilidad de enseñar a los “futuros docentes” a hacer un autorregistro de su propia práctica, desde el momento de la primera clase hasta la última que deban impartir cuando sea hora de retirarse de la enseñanza en las aulas; ya que es este un auto-análisis constantemente necesario durante el desarrollo de nuestra profesión para que nuestra práctica sea permanentemente renovada en metodologías y profundizada en conocimientos.

Adriana Piedad García Herrera<sup>23</sup>, dice en su artículo “El autorregistro como “espejo” de la práctica docente”: *“Darse cuenta de lo que en realidad hacemos cuando estamos frente a un grupo en nuestra labor docente es una tarea que requiere “auto-observación”: ver lo que hago (casi) en el momento mismo en que lo estoy realizando. El autorregistro es un instrumento sumamente importante en esta tarea: permite congelar la situación y posteriormente analizarla.”... Cuando el docente empieza a fijarse en su propia práctica, entonces intenta hacer algunas modificaciones... El registro brinda la posibilidad de “ver” la práctica real que los docentes realizan y permite ir identificando eventuales transformaciones. En caso de empezar a hacer algunos cambios en las*

---

<sup>23</sup> **Adriana Piedad García Herrera**. Catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y asesora externa de la Línea de Instrumentación Metodológica de la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa de la Secretaría de Educación (Guadalajara, Jalisco).

*prácticas, también por medio de los registros es posible demostrar la pertinencia de dichas transformaciones. En la medida en que vamos conociendo nuestra propia práctica e identificando las lógicas que la articulan, es posible introducir transformaciones duraderas, así como ir promoviendo los esquemas prácticos que nos hacen sentir seguros. Nuestros esquemas se van enriqueciendo con nuevas estrategias que van conformando lo que Mejía y Sandoval (1996) llaman la "caja de herramientas" de las cuales podemos echar mano."*<sup>24</sup>

De allí que todo docente que no lleva a cabo este autorregistro de su propia práctica, se niegue con frecuencia a que otros observen su desenvolvimiento en la clase, porque siente inseguridad de lo que hace puesto que no sabe en realidad muy bien lo que hace (aunque no siempre improvise). Autorregistro no significa planificación estática, sino por el contrario conocer a fondo nuestras propias posibilidades de adaptación a la metodología que requiere cada grupo específico para aprender.

También Luciano González Velasco<sup>25</sup> se refiere a la importancia del autorregistro en la práctica docente cotidiana: *"La sistematización y caracterización de la práctica educativa permite reconocer la metodología personal de trabajo, esto es, lo que se hace como pasos ordenados, intencionados y que buscan un producto específico.*

*Ahora que ya se tiene la habilidad de reconocer y diferenciar lo que es educativo de lo que no lo es, es posible que los pasos seguidos en la práctica se muestren gracias a su recurrencia en los registros, y también es posible darles una secuencia. Es aconsejable, en este momento, realizar esquemas, diagramas, gráficos u otro tipo de ayuda visual, como un cuadro de doble o triple entrada, en los que podamos mostrar esos momentos o secuencia metodológica, acompañados en el mismo espacio gráfico de lo que se produce y hasta de su intención, es decir, ahora sí podemos reconstruir nuestra metodología y analizar su lógica. Aún más, podemos constatar cuáles de esos pasos son los más necesarios o imprescindibles en esa práctica, pasos sin los cuales no existiría como tal, y cuáles de ellos producen o se acercan a lo educativo."*<sup>26</sup>

La práctica docente cotidiana "ideal" no existe, si por "ideal" entendemos sin ningún tipo de problemas y con un funcionamiento perfecto de todos los actores de la institución escolar y en todos los aspectos que hemos mencionado. De allí que sea obligación del profesor formador en la práctica docente hacer conocer al alumno-practicante (y acompañarlo en el recorrido que es

---

<sup>24</sup> García Herrera, Adriana Piedad. ***El autorregistro como "espejo" de la práctica docente***; en EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997. [ en línea ] – En URL <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

<sup>25</sup> **Luciano González Velasco**: Coordinador académico de la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa de la Secretaría de Educación.

<sup>26</sup> González Velasco, Luciano. ***"La recuperación de la práctica en la formación de docentes"***. ; en EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997. [ en línea ] – En URL <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

necesario para adquirir ese conocimiento), esa práctica docente real y cotidiana que se concretiza en nuestras instituciones escolares.

## **El profesor del Espacio de la Práctica Docente**

Ardua es, por tanto, la tarea que el profesor formador en la práctica docente (llamado a veces “tutor”) debe enfrentar, dado que deberá guiar y ayudar al alumno-practicante a ser conciente de la formación que le es necesaria para estar preparado en las mejores condiciones posibles para desenvolverse en todos los aspectos mencionados. Esto exigirá de tal docente-tutor una amplia preparación en conocimientos teóricos específicos de una determinada disciplina, una alta capacidad de transposición didáctica en todos los niveles implicados (en nuestro caso: secundario, polimodal, terciario), y por supuesto, le exigirá ser poseedor de una gran integridad profesional-docente, por la cual sea capaz de transmitir a los alumnos que deba guiar, no solo amor por su tarea, sino profundo respeto por cada alumno como persona (ellos son “personas” en formación a su cargo y responsabilidad), así como también orgullo por la dignidad que la profesión docente confiere a quien la ejerce de tal manera. Le exigirá a la vez firmeza, paciencia, y comprensión para sostener a los alumnos-practicantes, a pesar de sus muchos temores y carencias, en el amor a su profesión, y en el constante deseo de perfeccionarse a sí mismo en dicha tarea.

Los profesores encargados del Espacio de la Práctica Docente en los dos primeros años de las carreras, deberán poder conjuntar en ese Espacio todos los aprendizajes que los alumnos van recibiendo en todas las cátedras, tanto de la Fundamentación como de la Orientación, y Especialización por niveles. Así como también prepararlos para realizar observaciones metodológicas válidas, útiles para la reflexión y la aplicación a los propios proyectos áulicos futuros; por tanto también deberán, estos docentes, formar a los futuros practicantes en los conocimientos y prácticas necesarias para que puedan desarrollar con solvencia dichos proyectos.

## **Panorama en que deberá desarrollar su tarea**

Volviendo a basarnos en los diversos actores y aspectos que conforman el complejo proceso de la práctica docente; los profesores formadores en dicho Espacio se encuentran actualmente con situaciones de carencias y debilidades por parte de los alumnos, que dichos profesores deberán hacerles notar para fortalecerlos en ellas; sortear si no consiguen que el alumno las pueda superar para sus primeros pasos en la práctica. En el mejor de los casos, podrán ser apoyados en esta dura y paciente tarea por el resto del profesorado, si todos los docentes llegan a tomar conciencia de su influencia personal sobre las ideas concretas que nuestros alumnos terciarios se van formando sobre “la práctica docente real” a través de nuestras propias clases.

Los profesores formadores en el Espacio de la Práctica Docente, nos encontramos actualmente con las siguientes situaciones:

**a) En cuanto a las carencias y debilidades de los alumnos-practicantes:**

1. - Es un punto absolutamente imprescindible de superar el desconocimiento que presentan la gran mayoría de los alumnos-practicantes de su propio proceso de aprendizaje. Es este un impedimento muy fuerte para que el practicante pueda preparar proyectos coherentes para sus clases, y comprenda, así mismo, sus errores en cuanto a conceptos básicos y secundarios, y el orden de la enseñanza de los mismos desde un aspecto cognitivo.

Mario Ramos Carmona <sup>27</sup> dice al respecto: *“La formación docente revela grandes vacíos en este aspecto, de ahí que el docente realice su labor como cree que debe ser, sin reflexionar mucho en los procesos y en cómo los genera, ni en lo que producen en términos educativos sus acciones.”*

<sup>28</sup>

Y en su artículo “La práctica docente...Algo importante de abordar”, Fernando Cerón Olvera se pregunta: *“¿Los diferentes modos de enseñar entrañan diferencias en el modo de aprender?, ¿Todo tipo de enseñanza facilita el aprendizaje?, ¿La actividad del alumno, no guarda ninguna relación con la enseñanza que ha recibido?, ¿El trabajo del alumno, se refleja después realmente en lo que aprende?...y él mismo se responde: “La clave está en entender que trabajar en un salón de clase es un asunto de enorme responsabilidad. Deben quedar claros los objetivos cognoscitivos, habilidades, de conocimiento, entre otros (éticos, sociales, etc.) porque solo así formaremos niños y adolescentes que aprendan a aprender, a pensar y a razonar; es decir, que aprendan haciendo para que luego hagan pensando.”*<sup>29</sup>

2.- La inseguridad personal; que en nuestros tiempos actuales está presente en ellos durante toda la carrera, y no los ayuda a tomar decisiones por sí mismos en cuanto a su propia vida, aún menos en cuanto a otros (sus alumnos-adolescentes).

La mayor parte de nuestros alumnos terciarios no son capaces, al llegar al tercer y cuarto año de la carrera docente, de analizar cuáles son sus propias cualidades para el ejercicio de la docencia y explotárselas; no son capaces de hacer propuestas personales, creativas o

<sup>27</sup> **Mario Ramos Carmona**: Subdirector de Investigación de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.

<sup>28</sup> Carmona, Mario Ramos. *“Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias”*. EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997. [ en línea ] – En URL <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

<sup>29</sup> Cerón Olvera, Fernando. *“La práctica docente... Algo importante de abordar”*. En: **Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres** Volumen V, número 201. México, octubre de 2005 [ en línea ] – En URL: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/ceronolvera.html>

estereotipadas, sino que esperan siempre las indicaciones y dirección del docente-tutor por temor a equivocarse, o lo que es mucho más grave, simplemente por “inercia”.

Temen a los profesores tutores y a los profesores titulares de los cursos que se les asignan para su práctica (a los que ven como examinadores exigentes e injustos, en lugar de considerarlos como lo que deben ser, ayuda y guía); lo que les impide ser capaces de preguntar oportunamente. Temen equivocarse en los contenidos (cuando esto sucede es por falta de concientización de que es absolutamente necesaria una seria profundización en el conocimiento científico por parte del practicante) y no poder contestar a las preguntas de los alumnos; así como también temen no poder controlar la disciplina y no ser escuchados con atención. Y se genera en ellos una gran inestabilidad cuando ambos docentes (el encargado de la práctica y el docente titular del curso) encaran la clase con metodologías diferentes.

3.- Falta de interés por adquirir una formación básica integral de alto nivel cultural, y por proponerse una búsqueda constante del propio crecimiento cultural y profesional. La mayor parte del alumnado que llega a la residencia, considera que los conocimientos que ha asumido (que es un porcentaje siempre menor que el de los conocimientos que se les han impartido) le alcanza y le sobra para encarar sus clases con éxito, aunque rara vez tienen en cuenta o saben recuperar esos conceptos a la hora de elaborar sus proyectos áulicos.

Tampoco se interesan por comprender desde la base los temas pedagógicos y metodológicos tratados en los primeros años de la carrera, porque no asumen su necesidad hasta que ya están dentro del aula sin saber si recibieron o no esas herramientas básicas, y mucho menos cómo aplicarlas. Esto muestra claramente que, gran parte de los alumnos que llegan a cursar los dos últimos años de una carrera docente, no alcanzan a tener una idea acabada de todas las implicancias que incluye su futura profesión docente en los dos primeros años de la misma.

Dice Ángel Pérez Gómez al respecto del rechazo por una formación teórica que parece desconectada y estéril a la hora de comprender y solucionar los problemas de la práctica: *“No obstante, esta percepción de prioridad de la importancia del componente práctico sobre el teórico para la formación profesional del futuro docente, encuentra sus límites a medida que se prolonga el período de prácticas y se van manifestando con cierta claridad las rutinas, las reiteraciones y el aburrimiento de una práctica escasamente innovadora...”*<sup>30</sup>

4.- Falta de madurez y comprensión de la grandeza ética que implica la profesión docente. Por lo cual tienen constantemente actitudes reñidas con la ética docente; se visten y hablan como los mismos adolescentes a los que tienen que enseñar, no mantienen su concentración a lo largo de toda la jornada de estudio –salen de las aulas, charlan, comen, pierden el tiempo-, no son responsables en la entrega de trabajos, puntualidad, asistencia a clases y exámenes, usan

---

<sup>30</sup> Pérez Gómez, Ángel I. (1997) “El sentido de las prácticas”; en: **Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas**. Universidad de Málaga, España. Pág.18. [El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía entre los años 1990 y 1995.]

piercings, celulares, tatuajes, etc. lo que indican claramente que aún no han pasado al estado de madurez que requiere el ejercicio de la profesión docente. Y en algunos casos, aún mucho peor, tienen actitudes impropias o deshonorosas, como copiarse en los exámenes, mentir para justificar su incumplimiento, llegar sistemáticamente tarde, escandalizar con actitudes reñidas con las normas morales y sociales de conducta, etc.

#### **b) En relación con los profesores:**

1.- Existe un enfrentamiento silencioso entre dos estilos docentes vigentes en nuestros institutos de formación docente terciarios, que repercute en el alumno de dos maneras según sus capacidades o posibilidades. Algunos docentes mantienen el estilo que solemos llamar "académico", quienes no tienen como meta hacer un intercambio entre teoría y práctica docente, sino que consideran primordial profundizar en el conocimiento científico que el alumno-terciario debe adquirir en determinada disciplina; y otros, que intentando lograr ese intercambio entre teoría y práctica docente, consideran de igual importancia la transmisión de contenidos científicos como de estrategias didácticas para transmitirlo. El alumno que logre captar lo que le será más útil a la hora de enseñar él mismo, aprovechará al máximo ambos estilos, y confrontándolos irá preparando el suyo propio. Pero aquel alumno que no ha logrado en los primeros años comprender que ir formando su propio estilo de formador docente es una tarea fundamental que debe ir desarrollando por sí mismo, a la par de su formación científica, fluctuará siempre entre adaptarse al estilo de cada profesor, solo por aprobar la asignatura sin hacer ninguna reflexión metodológica al respecto, y entre quejarse permanentemente de aquello que en cada caso "no le conviene" (actuará con inmadurez).

2.- Y en cuanto a los profesores-tutores:

- Deberán tener en cuenta que influyen directamente sobre el alumno-practicante no solo con sus enseñanzas y directivas, sino también con su propio estilo de enseñar. Esto le brindará al alumno una ventaja si el profesor es flexible en su particular tarea de "enseñar a enseñar" y por tanto capaz de esquematizarle su método, dándole las explicaciones metodológicas correspondientes de las cuales el alumno podrá tomar las pueda aplicar según su propia personalidad. Pero será una dificultad para el practicante si el profesor-tutor lo obliga a seguir "su estilo metodológico personal" en lugar de incentivarlo a encontrar el suyo propio.
- Así como también, tendrá que considerar que cuanto mayor sea la inseguridad que presente el alumno-practicante, más ardua será su propia tarea de guía y tutor, ya que se extenderá no solo en tiempos para revisión y corrección de proyectos sino también en cuanto a ayudarlo con propuestas y guías que en otros casos saldrán del propio alumno.

#### **Conclusión:**

“La construcción del pensamiento práctico, aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad es el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse una simple y directa aplicación del mismo. Por otra parte, es también una opinión generalizada entre los especialistas que el carácter efímero del conocimiento académico que los futuros docentes adquieren en la institución universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico del profesional de la docencia.”<sup>31</sup>

Les pido a todos mis colegas en la excelsa profesión docente (en todas las áreas y en todos los niveles educativos), que tengan presente al comienzo de cada día de su labor cotidiana entre nuestros alumnos; que todos nosotros somos para ellos actores únicos en el centro del escenario, y solo por nuestra conducta y desempeño en el cargo conocerán la compleja realidad de la digna tarea y “vocación” docente.

Todos los docentes somos formadores en la Práctica Docente de otros, desde todas las cátedras, desde todas las clases, desde todas las aulas, con nuestro trabajo, con nuestra convicción, con nuestro esfuerzo, con nuestra entrega cada vez más exigente.

Y quienes ocupamos el lugar de docentes-tutores de la práctica en el aula, hagámonos todos, el firme propósito de llegar a identificar y comprender la evolución del pensamiento pedagógico-práctico de nuestros alumnos (futuros docentes) y conocer los factores que influyen en el proceso de su integración en el aula como docentes, para allanarles el camino y procurar ayudarlos sinceramente a ser aún mejores docentes que nosotros mismos.

---

## Bibliografía

Carmona, Mario Ramos. “**Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias**”. EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997.

[En línea] – En URL: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

Cerón Olvera, Fernando. “**La práctica docente...Algo importante de abordar**”. En: **Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres** Volumen V, número 201. México, octubre de 2005.

---

<sup>31</sup> Pérez Gómez, Ángel I. (1997) “Introducción. Las prácticas de enseñanza como campo de investigación”; en: **Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas**. Universidad de Málaga, España. Pág. 3. [El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía entre los años 1990 y 1995]

[En línea] - En URL: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/ceronolvera.html>

García Herrera, Adriana Piedad. ***El autorregistro como "espejo" de la práctica docente***; en EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997.

[En línea] – En URL: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

González Velasco, Luciano. ***"La recuperación de la práctica en la formación de docentes"***. ; En EDUCAR. REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE - DICIEMBRE 1997.

[En línea] – En URL: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> [Último N° enero-marzo 2007]

Pérez Gómez, Ángel I. (1997) "Introducción. Las prácticas de enseñanza como campo de investigación"; en: ***Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas***. Universidad de Málaga, España. Pág. 3. [El presente artículo es una breve síntesis de una amplia investigación desarrollada en Andalucía entre los años 1990 y 1995]

## Sobre la Autora

**Claudia Rosana GONZALEZ**

Profesora de Castellano, Literatura y Latín (Inst. Terrero)

Licenciatura en Educación (UNQUI)

# Algunas reflexiones sobre la Práctica Docente en el Profesorado de Lengua y Literatura

**Prof. María Beatriz MARTÍNEZ FAYÓ**  
**Instituto Superior del Profesorado Juan N. Terrero**

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente de Grado considera la práctica docente como “eje vertebrador” del currículum de la carrera de profesorado; teniendo en cuenta que: *“El ejercicio de la profesión de educador es la práctica docente, entendida como el trabajo que se desarrolla cotidianamente en particulares condiciones históricas, sociales e institucionales.”*

Este concepto amplio de la práctica docente deberá ser adquirido y desarrollado en los años de formación en torno a un principio organizador. Corresponde a tercer año: “La educación como intervención transformadora. Práctica y Residencia”; mediante la elaboración, implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza. Es decir que el eje de la práctica docente se centra en el diseño de proyectos y en la residencia, previstos para esta etapa en E.G.B.3 (Escuela Secundaria actualmente).

Como profesora de este espacio, en el área de Lengua y Literatura, he querido aportar algunas reflexiones sobre la realidad personal y de formación que presentan nuestros alumnos, y señalar algunas líneas de acción.

Es necesario recordar que, “en última instancia, la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación obligatoria debe orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación, que constituyen la base de toda intervención social y de todo aprendizaje.” (Carlos Lomas García (2))

Al referirse a los contenidos y objetivos de la lengua en la escuela secundaria, Luis González Nieto (1) señala:

- Completar el desarrollo de las capacidades generales de los adolescentes.
- Realizar una progresiva sistematización de los conocimientos lingüísticos y literarios.
- Formar usuarios competentes y concientes del idioma.

De manera que nuestros alumnos de tercer año, practicantes en las aulas de ES/ESB, deberán tener una sólida formación lingüístico-literaria y pedagógico-didáctica para asumir esas responsabilidades.

Los docentes de lengua y literatura y los profesores a cargo de la práctica docente conocemos las dificultades que se presentan para responder a este desafío.

En primer lugar, los integrantes a primer año de la carrera, en general, por distintos motivos, no traen las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) ni sólidos conocimientos básicos como para acceder a un estudio superior de Lengua y Literatura.

En segundo lugar, tanto en el área de la fundamentación como en el de la orientación, ¿se les provee del acervo imprescindible durante primero, segundo y tercer años, para afrontar la práctica en el aula? Seguramente, profesores y alumnos contestaremos que el actual currículum de estudios presenta cierto vaciamiento de contenidos específicos del área, muy preocupante.

Además, resulta difícil conciliar en la práctica los dos objetivos de la enseñanza de la lengua: desarrollar capacidades de comprensión y expresión verbal y adquirir unos conocimientos sobre la lengua, que estén al servicio de esas capacidades (Luis González Nieto (1))

También hay que tener en cuenta el distanciamiento o verdadero “divorcio”, así lo llama González Nieto, entre la formación recibida y la problemática real del aula.

Dentro del programa provincial de formación continua, se realizaron jornadas de estudio en los meses de junio a noviembre de 2000 (4). En las mismas, los profesores asistentes planteamos problemas y contenidos estratégicos de la enseñanza de la lengua y de la literatura, en los distintos ciclos de enseñanza, con el objeto de que los profesores pudieran “revisar y reconstruir sus propios modelos de trabajo.” Ejemplos de algunos de los problemas detectados en ES / ESB:

- Debilidad en la sistematización del uso de la lengua oral.
- Dificultad en la integración de los diversos niveles de abordaje de la disciplina para orientar la producción escrita de los alumnos.
- Dificultad para jerarquizar la información, reducirla, identificar temas globales y locales, información nuclear y periférica, y campos semánticos.
- Dificultad para acercar el universo discursivo múltiple y complejo de la literatura a los alumnos de escuela secundaria y formarlos en la competencia literaria.

Seguramente, encontraremos también estas falencias en nuestros alumnos del Profesorado. Ante esta realidad, intentemos algunas soluciones.

Ante todo, pensamos que se requiere una toma de conciencia de nuestras “debilidades” en la formación del futuro docente de lengua. Nuestros alumnos de tercer año, cuando van al aula para la observación de clases, en la preparación de los proyectos áulicos y durante la residencia, toman tal vez muy “violentamente” conciencia de ello. Es necesario, entonces, tratar de conseguir un enlace entre teoría y práctica, entre los conocimientos específicos del área y los conocimientos pedagógicos que necesitan los practicantes, antes de la residencia. Es decir, “aprender esos saberes, actitudes y destrezas sin las cuales, entrar en el aula, constituye un acto un tanto irresponsable.” (Lomas y Osoro (3))

Las profesoras de Práctica Docente III en Lengua y Literatura debemos asumir este compromiso, pero creemos también necesario que nuestros colegas de las otras asignaturas, tanto del área de la fundamentación como de la orientación, nos acompañen para concienciar al alumno de lo que significa enseñar lengua.

Desde mi modesta experiencia creo que es necesario infundir en nuestros alumnos, futuros docentes, la convicción de que sean ellos mismos practicantes en la lectura y producción de textos; ya que aprender a leer y escribir es un proceso que se amplía y enriquece constantemente y es evidente que redundará en beneficio de nuestros futuros alumnos de educación secundaria.

---

## Bibliografía

- (1) González Nieto, Luis: “Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 27, abril-mayo-junio 2001, páginas 65 a 74, Graò, Barcelona.
- (2) Lomas García, Carlos: “La educación lingüística y literaria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 1, julio de 1994, páginas 8 a 17, Graò, Barcelona.
- (3) Lomas García, Carlos y Osoro, Andrés: “De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 27, abril-mayo-junio 2001, páginas 8 a 27, Graò, Barcelona.
- (4) “Nuevos desarrollos de la capacitación” (Subproyecto) A – Programa de profesionalización de formadores. La Plata, junio-noviembre de 2000. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente.
- (5) *Textos en contexto* Nº 5. La literatura en la escuela. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Buenos Aires, 2002.
- (6) *Textos en contexto* Nº 6. Leer y escribir en la universidad. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Buenos Aires, 2004.

# Sobre la Autora

**María Beatriz MARTÍNEZ FAYÓ**

Profesora de Ens. Secundaria en la esp. Castellano y  
Literatura (INPP)

Maestra Normal Nacional (Escuela Normal Jose Maria  
Torres de Paraná)



## **¿Cuál es?**

- ¿El día más bello? Hoy**
- ¿La cosa más fácil? Equivocarse**
- ¿El obstáculo más grande? El miedo**
- ¿El mayor error? Abandonarse**
- ¿La raíz de todos los males? El Egoísmo**
- ¿La distracción más bella? El trabajo**
- ¿La peor derrota? El desaliento**
- ¿La primera necesidad? Comunicarse**
- ¿Lo que más hace feliz? Ser útil a los demás**
- ¿El misterio más grande? La muerte**
- ¿El peor defecto? El mal humor**
- ¿La persona más peligrosa? La mentirosa**
- ¿El sentimiento más ruin? El rencor**
- ¿El regalo más bello? El perdón**
- ¿Lo más imprescindible? El hogar**
- ¿La ruta más rápida? El camino correcto**
- ¿La sensación más grata? La paz interior**
- ¿El resguardo más eficaz? La sonrisa**
- ¿El mejor remedio? El optimismo**
- ¿La mayor satisfacción? El deber cumplido**
- ¿La fuerza más potente del mundo? La fe**
- ¿Las personas más necesarias? Los padres**
- ¿La cosa más bella del mundo? El amor**

## **EN ESTE NÚMERO**

¿Qué decimos cuando hablamos de economía? FAURE, H. – Pág. 60-64

Aportes y reflexiones desde una perspectiva geográfica: "La cuestión regional en América latina" CIEZA, J. – Pág. 65-68

# ¿QUÉ DECIMOS CUANDO HABLAMOS DE “LA ECONOMÍA”?

**Horacio Raúl FAURE**

**Instituto Superior del Profesorado “Juan N. Terrero”**

Cotidianamente nos cruzamos con términos tales como “economía”, “modelo económico”, “situación económica”, “economistas” y otros similares. Los medios de comunicación sobreabundan en referencias a estas palabras.

El uso habitual y descuidado de las mismas las van vaciando de contenido preciso y así el significado que van tomando dependen de quién las utiliza y sus circunstancias.

No obstante esta vaguedad semántica, en el común de la gente surgen preguntas y cuestionamientos que quedan sin responder: ¿Por qué hay tantos economistas y facultades de economía y sin embargo no se encuentran las soluciones a problemas como la falta de trabajo, la pobreza, la inflación, etc.?, ¿Los políticos deberían ser expertos en economía para poder hablar y opinar? ¿Las soluciones no se encuentran porque los políticos y economistas son malas personas o porque no ignorantes? ¿A qué llamamos economía, al dinero, a la producción, a la distribución de la riqueza, a los financistas,...?, Etc., etc.

Personalmente me hago tres preguntas que motivan los razonamientos que expongo sintéticamente. Tengo, como casi todo el mundo, muchas preguntas y pocas respuestas. Peter Drucker ha dicho que más importante que dar respuestas correctas es hacer preguntas acertadas y eso me consuela.

Estas tres cuestiones son: ¿La economía, es una ciencia?, ¿Qué vinculación hay entre economía y política?, ¿Existen las leyes económicas?

## 1. Cuestionamiento a la ciencia económica

Mucho se habla de economía tanto como ciencia, es decir conocimiento, como política es decir de “política económica” significando la acción de los gobiernos sobre un aspecto de la actividad social relacionado con la producción e intercambio de bienes y servicios escasos susceptibles de ser medidos en términos monetarios.<sup>32</sup>

No obstante la abundantísima bibliografía y aceptación general de estos conceptos, cabe preguntarse si la “economía”, en cuanto conocimiento, merece el status de “ciencia”.

En beneficio de quienes opinan afirmativamente, hoy es generalmente aceptada la clasificación de las ciencias en “duras” y “blandas”. Para otros, la economía, que integraría éste último grupo, no llegaría ser más que una disciplina de estudio dentro de la sociología.

Entre otras diferencias con las llamadas ciencias duras, la economía sólo puede recurrir a la observación de lo que sucede sin controlar las variables involucradas. Por otro lado la cantidad de variables que pueden considerarse es inmensa por lo que siempre queda la sospecha de estar dejando fuera del análisis a un universo desconocido de ellas.

La limitación señalada obliga a crear y utilizar “modelos” teóricos<sup>33</sup> que, como meras simplificaciones de una realidad inconmensurable y compleja, necesitan ser razonados siguiendo el criterio “ceteris paribus” (cambios en una variable mientras todo lo demás permanece invariable) lo cual les quita validez<sup>34</sup>. Además esas simplificaciones están muy influenciadas por la cultura, la ideología o los intereses de quienes las formulan.

De acuerdo con la Teoría General de los Sistemas de L.Von Bertalanffy <sup>35</sup> para que los modelos sean relativamente válidos deberían estar compuestos por sistemas de ecuaciones diferenciales de  $n$  (cantidad inmensa) variables de manera que una pequeña variación en alguna de ellas desencadene la modificación de todas las demás en un movimiento de retroalimentación

<sup>32</sup> PAUL A. SAMUELSON – Curso de Economía Moderna – Edic. Aguilar 16<sup>o</sup> edición – Madrid 1968 – Pág. 5

<sup>33</sup> MOCHON Y BEKER – Economía, principios y aplicaciones – Mc Graw Hill, Madrid – 2da. edición 1997 – Pág. 7. VAZQUEZ PRESEDO, Vicente – Lecciones de Economía experimental – Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1972 – Pág. 27

<sup>34</sup> ALFRED MARSHALL – Principios de Economía – Edic. Aguilar, Madrid – 8va. edición Pág. 32

<sup>35</sup> L. VON BERTALANFY – Teoría General de los Sistemas – Fondo de Cultura Económica – México, 1995.

continua. Como ejemplo simple sirve recordar lo que sucede cuando un micrófono encendido se acerca al altoparlante. El sonido entra por el micrófono y sale amplificado por el altoparlante que al estar cerca de aquél permite que el sonido amplificado vuelva a ingresar al micrófono y así sucesivamente. Similar efecto produce una figura proyectada sobre espejos enfrentados.

Estas razones hacen muy difícil, por no decir imposible, la aplicación del método hipotético deductivo que caracteriza a las ciencias y, en consecuencia, es igualmente difícil llegar a la comprobación de hipótesis que nunca llegarán a convertirse en leyes. Y sin la comprobación de relaciones causales resulta un atrevimiento efectuar predicciones científicas.<sup>36</sup>

Es una observación objetiva que la mayoría de los economistas yerran sus pronósticos aunque siempre encuentran razones para explicar tales fallos.

Según mi entender, ante la imposibilidad de obtener “conclusiones” científicas por las razones expuestas, los defensores de ciertas escuelas o doctrinas apelan a “principios” no del todo demostrados pero sí de aceptación obligatoria. La ciencia ha dado lugar a una especie de religión basada en “dogmas” que sostienen un verdadero integrismo economicista.

## **2. Economía y política**

Es común también escuchar exposiciones en las que se presentan a economía y política como categorías contrapuestas entre las que hay que optar por un orden de prevalencia.

Esta premisa, la de categorías contrapuestas, es errónea ya que el objeto de los estudios económicos está constituido por una de las facetas o partes de la actividad del todo social en tanto que la política integra la estructura social.

Para expresarlo más gráficamente, la política es un elemento integrante de la estructura de la persona social como lo es la voluntad en la persona humana. En cambio la actividad económica es parte de la fisiología de la organización humana.

Al estar en planos diferentes en falso el dilema sobre cuál de ellas debe prevalecer. Sería

---

<sup>36</sup> MARIO BUNGE – La ciencia, su método y su filosofía – Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1963 – Págs. 40 y 42.

un disparate hacer análogo razonamiento respecto de la inteligencia y la digestión, recurriendo a un ejemplo grosero.<sup>37</sup>

### 3. Las leyes económicas

Las leyes naturales existen y rigen el nacimiento, crecimiento, desarrollo y declinación de las organizaciones en todos los niveles (físico, biológico, social, psicológico).

Sin embargo, la concepción sobre el papel que juegan esas denominadas leyes naturales es abismalmente diferente entre los autores de la doctrina económica clásica y la concepción desde el punto de vista de la T. de los Sistemas más afín a la visión de los biólogos.

Para los clásicos como Quesnay, Ricardo, Smith defensores del “laissez faire” o “la mano invisible”, las leyes naturales rigen la sociedad de manera automática. Es decir que constituyen un servo-mecanismo que se autorregula y, en consecuencia, toda intervención del gobierno que perturbe su funcionamiento fluido es, a la larga, muy perjudicial. Ellos concebían a sociedad como un complejo ecológico en donde las variables se van autorregulando y de esa manera se puede alcanzar un equilibrio dinámico continuo. Algo así como sucede en la selva donde el equilibrio entre las especies se va regulando por crecimiento vegetativo, si es necesario el aumento del número de sus individuos, o por epidemias, predación u otros factores si dicho número resulta excesivo y debe disminuir.

La concepción sistémica, por el contrario, considera que existen leyes naturales pero no son constituyentes de un mecanismo sino que conforman un sistema sintáctico es decir un sistema de reglas de combinación que “ordenan” el nacimiento y desarrollo de las organizaciones sociales. El rol de las leyes es, entonces, análogo al de las reglas de la sintaxis del lenguaje o al de las reglas de la armonía respecto de la composición musical. Se pueden crear infinitas obras de literatura o composiciones musicales pero no de cualquier manera sino sólo respetando el sistema sintáctico. La belleza o significación de esas obras será el resultado de la acción del autor y no del sistema sintáctico.

Las leyes naturales, aceptando que existen, forman el “software” mediante el cual se procesan la estructura y los procesos sociales, involucrando entre ellos a los de carácter económico. Volviendo al punto anterior podemos afirmar que la política decide cómo debe ser esa

---

<sup>37</sup> HORACIO R. FAURE – Un modelo de análisis organizacional – obra inédita – Pág. 9

estructura y esos procesos teniendo en cuenta la existencia de las leyes naturales. Análogamente le sucede al arquitecto que dirige la construcción de una casa sin olvidarse de la ley de gravedad.

Ahora, ¿cuáles son esas leyes naturales? Este es un terreno poco explorado aún. En el curso del desarrollo de las doctrinas económicas se han formulado algunas como son la ley de los rendimientos decrecientes, las leyes de oferta y demanda y algunas más. Como ya se ha dicho, la literatura económica está plagada de discursos basados más en creencias o dogmas que en leyes.

Tal vez la búsqueda de esas leyes naturales que forman el sistema sintáctico de las organizaciones sociales, deba constituirse en el verdadero objeto de la “ciencia económica” para el futuro.

## **Sobre el Autor**

**Horacio Raúl FAURE**

Contador Público Nacional (UBA)

Lic. en Administracion (UBA)

# **APORTES Y REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA: “LA CUESTIÓN REGIONAL EN AMÉRICA LATINA”**

**Prof. Héctor Javier Cieza**

**Instituto Superior del Profesorado “Juan N. Terrero”**

Para introducirnos al abordaje del análisis regional es necesario resaltar en primera instancia los aspectos que hacen referencia a la problemática metodológica, que es conducente a una serie de obstáculos que no han sido superados aún hoy por el trabajo multidisciplinario proveniente de diferentes especialidades.

Varios han sido los intentos de regionalización, considerada ésta, una connotación dinámica que lleva a establecer la posibilidad de presentar planteos concretos a corto o largo plazo tendientes a lograr una transformación de la situación espacial. Esto implica la imbricación entre la teoría científica en materia regional con el campo concreto de acción, superando definitivamente las barreras existentes en lo que respecta a ésta dialéctica. Aquí es donde se debe comenzar a reflexionar acerca de ciertos interrogantes como: ¿Cuál es el papel que le cabe al geógrafo?, ¿Hasta donde abarcan los aportes efectuados por la ciencia geográfica en materia regional?, ¿La cuestión regional es exclusiva de la Geografía?

El planteo tiene como eje referencial esencial en primera instancia, el de la internalización por parte de cada uno de nosotros de la dialéctica conceptual e ideológica que deberá regir nuestras propuestas. Creo que esto es fundamental como base referencial de lanzamiento para llegar al arribo de la problemática en cuestión. Por otro lado debemos tomar conciencia que en América Latina, toda la comunidad científica y también ciertos sectores gubernamentales, se preocupan solo por las cuestiones regionales con el objeto de lograr una transformación desde la sociedad y no fijan la atención en los aspectos territoriales como base ética, para desarrollar sus políticas de

Estado, y es aquí donde debemos de valorizar y luego introducir aportes geográficos que vayan más allá de la descripción y se aproximen a la explicación como soporte de los procesos sociales que interactúan en cada lugar y espacio, aceptando el aporte interdisciplinario convergente, tendiendo a visualizar a la región no como síntesis geográfica, sino como la expresión reivindicatoria movilizadora de los procesos sociales con acciones desde lo ético y proyectadas hacia el bien común de quienes la habitan y la sufre como tal.

A tales efectos, la cuestión regional en América Latina es la cuestión de las formas espaciales resultantes de la organización y reorganización territorial de los procesos sociales sin perder de vista la dignidad humana en total dimensión, y por lo tanto para su abordaje debemos dejar de lado las conceptualizaciones que hacen del territorio un estereotipo material o cosa sin ninguna diferenciación, e incorporar aquellos tendientes a la comprensión de los procesos históricos como base para interpretar la evolución social manifiesta en los países, aproximándonos a la búsqueda de las causas y consecuencias que se concretan en cada región de ellos.

Siguiendo ésta contextualización decimos que la Geografía a diferencia de otras disciplinas, por su propia esencia que involucra entre otros aspectos a la interpretación y globalización de los marcos espaciales( no creer que la Geografía puede por si sola organizar el espacio) sino que es un aporte más entre otros que no puede dejar de considerar ciertos vacíos territoriales aunque muchos de ellos no puedan definirse como regiones geográficas propiamente dichas: “ La región geográfica es una unidad espacial, con cierta homogeneidad y cohesión funcional, que se diferencia de otras unidades espaciales por la perdurabilidad en el tiempo”,

A tales efectos se pueden determinar en América Latina la interacción de ciertos procesos que interactúan entre sí y que se identifican con diferentes grados en la conformación regional (procesos naturales y procesos socio-económicos). Los mismos se representan a diferentes escalas y los impactos y repercusiones son muy heterogéneos. Existen al mismo tiempo ciertos grados de concientización regional, que no son más que sentimientos aislados, siendo esta una variable muy difícil de evaluar, ya que se confunde “identidad” con “conciencia”. La identidad regional es una parte del proceso de concientización y el sentido de pertenencia que cada persona y a través de sus modos de vida, forja en cada lugar la denominada “comunidad de cultura”y no tiene un carácter aislado en cada región, siendo utilizado ése concepto por estructuras políticas como la salida postergada de los intereses de los grupos medios y pobres, pasando a ser una cuestión de clase social, que no se quieren identificar con los sectores de poder económico y político dominantes, ya que las heterogeneidades superan a las homogeneidades. Debe tenderse a la flexibilización de la conciencia regional es decir, manifestar una interdependencia en aceptar las diversidades que los hombres aportan y conforman en cada ámbito regional territorial, coexistiendo vivencias y procesos de relaciones a pesar de las contradicciones de intereses y diferencias entre los estratos sociales y así reconocerse y necesitarse mutuamente con un alto valor ético en las acciones territoriales.

Como síntesis final, diré que la región debe tomarse como instrumento para llegar a resolver o intentar resolver las dificultades sociales en relación con el espacio. Este es el compromiso a asumir desde el punto de vista geográfico, analizando las intencionalidades imperantes que deberán tender a una integración en América Latina, despertando el análisis crítico, la explicación y comprensión de los marcos conceptuales en la relación naturaleza-sociedad.

Es importante también armonizar desde el punto de vista geográfico las variables que intervienen en los diferentes recortes escalares( local, regional, mundial y global), que sirven para contextualizar el enfoque geográfico y proyectarlos a la región para poder así determinar las desigualdades o desequilibrios resultantes, que serán el punto de partida, que tiene como principal protagonista al hombre y todas sus dimensiones, pero esencialmente aquella que refuerza y concreta a su dignidad ética y trascendente.

Con todo ello tenderemos a intervenir en una correcta planificación regional conjunta, conociendo los aspectos esenciales para poder dar soluciones a aquellos aspectos que condicionan e interrumpen la normal evolución de los procesos sociales.

#### Material de consulta sugerido

- Harvey David “La Condición de la posmodernidad” Investigación sobre los orígenes del cambio cultural” Edit. Amorrortu S.A. Buenos Aires. 1998.
- Dos Santos Milton “Modernidad en los estudios geográficos” Universidad de San Pablo. Brasil. Publicación en “Jornadas Internacionales de Geografía”. Universidad Nacional de la Plata”. Tomo I. Año 1993.
- Dos Santos Milton” Territorio, Redes y Regiones. De lo local a lo global” Departamento de Geografía. Universidad de San Pablo. Brasil. Publicación en “Jornadas Internacionales de Geografía”. Universidad Nacional de la Plata. Tomo I. Año 1993.
- Gomez Mendoza, JMuñoz Jiménez J. Ortega Cantero N. “El pensamiento geográfico. Alianza Universidad. Madrid. España. 1998.
- Cieza Héctor Javier “La reestructuración económica global y sus influencias en América Latina”. Investigación realizada en: Curso de Postgrado: La intersección de la Geografía con la cuestión regional, los recursos y ciertas problemáticas sociales en América Latina “Licenciatura en Geografía. Universidad Nacional de La Plata. Año 1993.
- Cieza Héctor Javier” Reestructuración económica y transformaciones territoriales” Investigación realizada en: Curso de Postgrado: “Nuevas transformaciones económicas y

su articulación en el espacio”. Licenciatura en Geografía. Universidad Nacional de La Plata” Año 1992.

## **Sobre el Autor**

**Hector Javier CIEZA**

Prof. de Geografía (Terrero)

Lic. en Historia y Geografía (Universidad Complutense de Madrid)

RESEÑAS  
BIBLIOGRAFICAS



EN ESTE NUMERO

**LOGOTERAPIA**

Libro con las ponencias del **Congreso Argentino de Logoterapia**, organizado por el Departamento de Extensión Comunitaria del Instituto Terrero y el Centro de Logoterapia "La Plata"

## Reseña sobre la obra

# Logoterapia “Congreso Argentino”

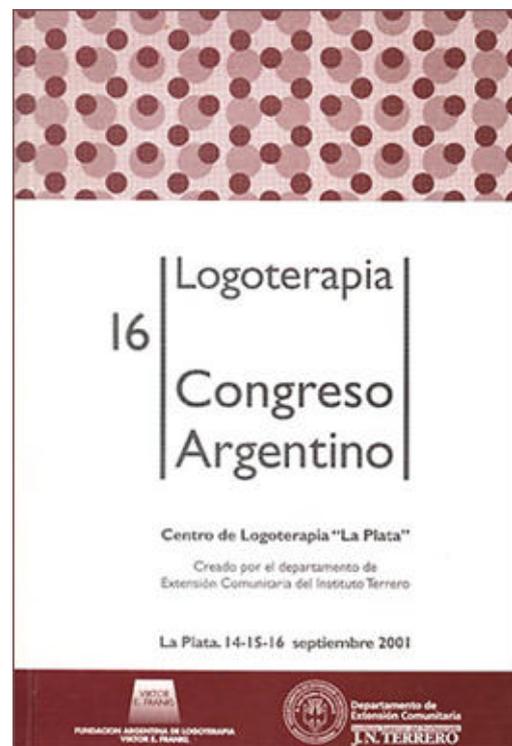
Este libro contiene las conferencias del **16 Congreso Argentino de Logoterapia**, realizado en el Instituto Terrero de La Plata en el año 2001.

El Congreso, organizado por el Departamento de Extensión Comunitaria, contó con el auspicio de universidades nacionales asociaciones internacionales vinculadas a la logoterapia, organizaciones gubernamentales, y con la presentación de una amplia variedad de conferencias realizadas por médicos, psicólogos e investigadores.

La logoterapia se sustenta en una base antropológica demarcada por el Dr. Víctor Frankl, quien considera al ser humano como una unidad bio-psico-social y espiritual que puede encontrar sentido de vida a partir de esta dimensión espiritual.

Frankl, quien elaboró su propuesta psicoterapéutica a partir de sus observaciones y experiencias como prisionero en campos de concentración en la Segunda guerra mundial, sostenía que aún en las situaciones más extremas de la vida, el hombre puede hallar una razón para vivir basada en su dimensión espiritual.

El terapeuta puede ayudar a la persona a **escuchar en cada situación la exigencia que contiene**, para encontrar el sentido escondido en las situaciones que forman la vida: preguntarse, como lo hizo Viktor Frankl en sus momentos más difíciles: “¿**Qué sentido puede tener para mi vida vivir lo que estoy viviendo?**”



Mediante la terapia la persona puede incrementar su conciencia histórica, integrar su pasado y futuro en el presente. Enriquecido de ambos, puede dar respuesta a su momento actual y decidir su proyecto existencial.

La categoría de **futuro** adquiere en esta escuela una valoración medular. Así como hechos del pasado distante, olvidados y reprimidos, han formado la estructura de la personalidad y afectan el comportamiento presente, también la represión y la negación de un futuro posible deseable de ser vivido, provocan desesperanza y repercute sobre el presente.

En tanto la persona encuentra un motivo para vivir su futuro, puede esperar con fe, y se proyecta hacia él con **esperanza**.

En un tiempo atravesado por una profunda crisis de valores, por la sensación de vacío existencial en muchos jóvenes, la pérdida del sentido de la familia, del respeto a la vejez, del valor de la vida humana, de la vida del planeta... la logoterapia es una propuesta para que cada uno y también como un nosotros, podamos preguntarnos qué sentido tienen estas situaciones para nuestras vidas, y a partir de ellas, podamos elaborar un proyecto a futuro con esperanza.

El mismo Frankl explicó que la logoterapia no excluye otras terapias o tratamientos combinados. No es una contraescuela, sino que está abierta a su propia evolución y cooperación con otras propuestas.

NAVEGA MAR ADENTRO



*con amplitud de  
horizonte*

*hacia la  
profundidad  
de la dignidad humana*

Publicación periódica del  
Instituto Superior del Profesorado  
JUAN N. FERRERO

# SOBRE LA REVISTA

## **SOBRE LA REVISTA**

Pautas para la presentación de  
colaboraciones – Pág. 73-75

Planilla para la evaluación de artículos –  
Pág. 76-78

## Pautas para la presentación de colaboraciones

La revista del Instituto surge a partir de la detección de la necesidad de un espacio para la publicación de las producciones de los profesores. Y a partir de ella, comienza un camino en el cual quiere constituirse como un medio para el intercambio y difusión de temas científicos, experiencias pedagógicas, proyectos de investigación y extensión, prácticas innovadoras y todo saber vinculado a la formación y actualización permanente de alumnos, profesores y personas relacionadas con los Institutos de Formación del Profesorado.

Se invita a todos los investigadores y profesores de este Instituto y de otras Instituciones a enviar sus artículos, que serán considerados para su posible publicación.

Los artículos deberán ser originales y podrán desarrollar:

- Temas de **carácter científico** que formen parte del currículum de formación vigente, o que se consideren valiosos para la formación de alumnos o profesores de los Institutos de Formación del Profesorado.
- Relatos, reflexiones, síntesis o referencias sobre **proyectos de investigación, extensión, experiencias docentes y prácticas innovadoras.**

En ambos casos, los textos deberán presentarse en archivos digitales, formato Word, con una extensión máxima de 12.000 caracteres (aproximadamente 6 páginas), tamaño de hoja A4, y respetar el formato que se refiere en la próxima sección.

La inclusión de cuadros, gráficos, ilustraciones, fotos, estará condicionada por las posibilidades técnicas y de diseño general de la revista.

Para las citas bibliográficas, tener en cuenta:

- **Cita de libro**

Autor/es. Año de edición (entre paréntesis) Título (en letra cursiva). Editorial y lugar de edición.

Como:

TIFFIN, J., RAJASINGHAM, L. (1997) *En busca de la clase virtual*. Paidós, Barcelona.

- **Cita de artículo**

Autor/es. Año de edición (entre paréntesis) Título del artículo (entre comillas). En: nombre de la publicación (en cursiva), Número de la publicación, número de páginas en las que aparece el artículo. Lugar de edición.

Como:

FREGA, Ana (1996) “La música como eje de correlaciones en el marco de la educación general”. En: Revista *Aula de Innovación Educativa*, año V, N° 55, pág. 5, Barcelona, España.

- **Cita de documento electrónico**

Autor/es. Título del documento (en letra cursiva). Tipo de soporte (entre corchetes). Dirección electrónica. Fecha de publicación (si la presentara). Fecha de último acceso (entre corchetes)

Como:

UNESCO / IFLA. *Manifiesto sobre la biblioteca escolar*. [En línea]. – En: URL [http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school\\_manifesto\\_es.html](http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html) [último acceso: 07/10/05]

Todos los artículos que se envíen serán estudiados para su posible publicación, mediante un sistema de revisión por pares.

La responsabilidad por el contenido de las colaboraciones publicadas en la revista corresponderá a su/s autor/es, quienes autorizarán la reproducción de su/s artículo/s por el sólo hecho de presentarlos para su publicación.

# FORMATO PARA LOS ARTÍCULOS

**Título:** (ARIAL 20 negrita, centrado)

**Nombre de Autor/es:** (ARIAL 14 negrita justificado a la derecha)  
Institución/es: (ARIAL 12 normal, justificado a la derecha)

**RESUMEN:**

Resumen del artículo en 10 ó 15 líneas. (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa).

**Contenido del Artículo** (Títulos y subtítulos en ARIAL 11, NEGRITA, justificación izquierda)

Desarrollo del contenido (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)  
Interlineado 1,5.

Se sugiere el señalamiento de las secciones de texto que se consideren relevantes (con NEGRITA o CURSIVA) en tanto éstos podrán destacarse en el momento de edición.

**Notas** (ARIAL 11, NEGRITA, justificación izquierda)

Desarrollo de las notas (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)  
Es deseable que no sean muy extensas (no superen los 1.500 caracteres) y se ubiquen al final de cada trabajo por orden de aparición.

**Bibliografía** (ARIAL 14, NEGRITA, justificación izquierda)

En orden alfabético y, en lo posible, que no ocupe más de una página tamaño A4. En formato (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)

**Datos del autor/a/es/as** (ARIAL 14, NEGRITA, justificación izquierda)

Referencias de los autores en una extensión máxima de 6 líneas por autor (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)

## Planilla para la evaluación de artículos

Los artículos que se reciben para publicar ingresan en un sistema de arbitraje por pares. A los evaluadores se les entrega el artículo *sin el nombre del autor*, y la siguiente planilla de evaluación.

Nombre del artículo: \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

### PRESENTACIÓN Y ESTILO

Respecto a su **presentación y estilo**, ¿Cómo calificaría al artículo en los siguientes criterios?

- ¿Considera que el **título** y el **resumen** anticipan bien su contenido?  
 SI       NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

- ¿Considera que los **gráficos, fotos, cuadros destacados**, etc. son relevantes para la comprensión del tema?  
 SI       NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

- ¿Considera que el artículo presenta **claridad expositiva**?  
 SI       NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

### CONTENIDO

Respecto a su **contenido**, ¿Cómo lo calificaría en los siguientes criterios?

Validez de los **datos**

Regular  Bueno  Muy bueno

Sugerencias para el autor:

---

---

Calidad de la **argumentación**

Regular  Bueno  Muy bueno

Sugerencias para el autor:

---

---

**Relevancia** para la **discusión** en su área de especialización

Regular  Bueno  Muy bueno

Sugerencias para el autor:

---

---

**Originalidad e innovación**

Regular  Bueno  Muy bueno

Sugerencias para el autor:

---

---

Adecuación de la **bibliografía**

Regular  Bueno  Muy bueno

Sugerencias para el autor:

---

---

#### APORTACIONES DEL ARTÍCULO

A su criterio, ¿Cuáles son las mayores **aportaciones** de este artículo?

- El tema es muy relevante para este contexto histórico y geográfico particular.
- Aporta resultados de gran importancia teórica.
- Aporta resultados de gran aplicación práctica.

- Aporta perspectivas, metodologías, actividades de valor para la implementación en el aula.
- Las ideas presentadas son nuevas e interesantes y pueden ofrecer un nuevo enfoque al tratamiento de un tema.
- La interpretación que se hace del material teórico es original y aporta a la interrelación de ideas y construcción de marcos teóricos más amplios sobre un tema.
- Se apoya en fuentes teóricas de reconocido valor científico y/o social.
- Presenta una metodología y diseño de investigación adecuados.
- Describe en forma suficiente el método y procedimiento para que otros investigadores puedan replicarlos.
- Los resultados presentados son generalizables.
- Abre nuevos interrogantes para la investigación.

Otros: \_\_\_\_\_

## VALORACIÓN GLOBAL

### Usted aconsejaría:

Rechazar el artículo  Publicarlo sin revisión

Publicarlo sólo después de revisiones mayores, como:

\_\_\_\_\_

Publicarlo después de revisiones estilísticas o textuales, como:

\_\_\_\_\_

**Agradecemos sus valoraciones**

**Revista  
DUC IN ALTUM**

**Instituto Superior del Profesorado  
JUAN N. TERRERO  
DIPREGEP N° 4039**