

La pregunta como dispositivo pedagógico*

The question as pedagogic device

Germán Vargas Guillén**
Emilio Guachetá Gutiérrez***

RECIBIDO: 23 DE SEPTIEMBRE DE 2012 • APROBADO: 5 DE OCTUBRE DE 2012

Un nuevo género de filósofos está apareciendo en el horizonte: yo me atrevo a bautizarlos con un nombre no exento de peligros. Tal como yo los adivino, tal como ellos se dejan adivinar –pues forma parte de su naturaleza el querer seguir siendo enigmas en algún punto–, esos filósofos del futuro podrían ser llamados tentadores. Este último nombre mismo es, en última instancia, sólo una tentativa y, si se quiere una tentación.

F. Nietzsche (1988)

El uso de la pregunta es uno de los *dispositivos* más antiguos en los procesos de pensamiento: de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje. Ya Sócrates empleaba la mayéutica como procedimiento

-
- * Artículo de revisión de tema que se concentra en el uso de la pregunta como una herramienta en los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje.
 - ** Filósofo, Mg. en Filosofía Latinoamericana, Doctor en Educación; Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional; Coordinador del Programa Interinstitucional en Educación (DIE), en la misma Universidad. Libros recientes: *Ausencia y presencia de Dios* (Bogotá, San Pablo, 2011); *Fenomenología, Formación y Mundo de la Vida* (Saarbrücken, EAE, 2012). Dirección electrónica: gevargas@pedagogica.edu.co
 - *** Estudiante de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente desarrolla sus intereses filosóficos en torno a Derrida especialmente en los temas de Universidad, Deconstrucción y la diferencia. Dirección electrónica: emilio-g.p@hotmail.com

básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre, y, para orientarlo en la búsqueda personal de la verdad. Mediante el interrogatorio, los interlocutores eran conducidos a distinguir entre el error y las verdades parciales. La verdad surgía como el fruto del descubrimiento y la conquista personal. Conversar, preguntar y responder, son actividades cotidianas en los distintos ambientes donde se despliega la vida; por ello, en el aula, se trata de propiciar espacios para pensar(se), interrogar(se) y comunicar(se) a través del diálogo. La pregunta como *dispositivo pedagógico* implica formular 'buenas y pertinentes' inquietudes, bien sea porque provengan del *asombro* o porque conduzcan a él; lograr que las preguntas que se formulan sean 'buenas y pertinentes' no es una tarea fácil, puesto que en muchos casos ellas son imposturas, simulaciones, fingimientos, engaños o *simples* formalismos. Desde luego, sólo ante el *asombro* o en dirección de él es que se puede llegar a hacer preguntas que, en diferentes situaciones y con objetivos distintos, despliegan en sentido auténtico de la indagación; son preguntas que comprometen tanto lo sabido como la búsqueda de saber, al tiempo que renuevan el sentido del diálogo, sea científico o pedagógico. No basta un solo interrogante para llegar a la *comprensión* de lo que es interpelado, ni de quien (o quienes) interroga(n); para ello es preciso hacer un ejercicio de diferentes preguntas.

Aprender a construir preguntas en un ambiente colectivo es la búsqueda del encuentro de experiencias para hacer viable la *comprensión* de lo que sucede y les sucede a quienes están presentes en una *situación dialógica*, por ejemplo, en un salón de clase. Las preguntas pues, «nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, qué pensamos, de cosas que nos pasan (...) hacen pensar en el significado de las palabras. Nos hacen recordar información que ya sabíamos. Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta» (Sbert, 1996, p. 123).

Acaso en la pregunta se pueda dar cuenta de una *estructura fenomenológica*, a saber, un *polo objetivo o mundo de la vida*; un *polo subjetivo* o esfera de *vivencias*; una *correlación* que enlaza, indisolublemente, los polos objetivo y subjetivo:

- En la acción de preguntar hay algo preguntado; el polo al que se refiere más o menos explícitamente, esto es, un *mundo de la vida* experimentado por quien interpela. Así, pues, la pregunta refiere lo que se busca, algo interrogado.

- Está, además, el polo de quien pregunta o de quien recibe la pregunta. El sujeto que interpela algo busca y, mediante el lenguaje, formula la pregunta. Al preguntar se sabe qué se pregunta y con qué finalidad lo hace o, al menos, se pretende saberlo, aunque no siempre es transparente el contenido de su cuestión para quien interpela.
- Hay, en fin, algo averiguado o la respuesta esperada. En el sentido de una pregunta se encuentra un índice o una indicación para su posible respuesta, esto es, si se sabe cómo se pregunta, se puede inferir lo que se busca, es decir, en el planteamiento de la pregunta se vislumbra de manera relevante cuál respuesta se espera. Y, todavía más, la pregunta misma da indicio sobre quién y por qué interroga; a quién y por qué se interroga. De ahí que la pregunta enlace no sólo sujetos, sino *horizontes mundano-vitales*.

Al preguntar se elige qué se quiere saber, qué conocimiento es el pretendido. En la pregunta están presentes precomprensiones; y, desde ellas, compromisos ontológicos, teóricos y epistemológicos. La pregunta, al mismo tiempo, reclama la *confianza* o *desconfianza* en la respuesta que se requiere.

En la pregunta como *dispositivo pedagógico* el docente sirve de *punte*, por ejemplo, entre el significado de los textos dados a leer y el mundo de la vida de los alumnos; pero, más generalmente, entre el *horizonte del saber* y el *horizonte mundano-vital* que enfrenta la *comunidad de diálogo*, sea de investigación o de aprendizaje. Esto permite desplegar un *horizonte compartido de lenguaje*. Este, en efecto, es un primer paso hacia el diálogo directo de los alumnos: entre sí, con el docente, con el texto que leen y sobre el cual preguntan. Como búsqueda, el *diálogo* se orienta al *acuerdo*, bien sea sobre lo interpelado con respecto a un texto, bien sea con respecto al *mundo de la vida* referido; en fin, o bien sea acerca del sentido.

Todo preguntar implica un proceso que involucra la *interpretación*, sea de una situación, sea de un texto. Este proceso es vivido por los interlocutores, por cada uno de ellos en *primera persona*. En la escena del aula, el proceso interpretativo de los alumnos no es sustituido por la acción mediadora del docente. Antes bien, ésta sólo llega a tener validez en cuanto contribuye al logro de un pensamiento autónomo y crítico.

Asumir la actividad docente dentro de la pregunta como *dispositivo pedagógico* supone desarrollar herramientas para la adquisición y despliegue de los procesos pedagógicos. Tales herramientas permiten delimitar el *objeto de interés* y asegurar su seguimiento.

Como se insinuó, el uso de las preguntas con fines docentes es de larga data. Se pueden rastrear sus orígenes en los métodos usados por Sócrates –en especial en la mayéutica– y continuar con una larga tradición evidenciada en los libros de texto y manuales de enseñanza.

De otra parte, se vislumbra que lo más importante y necesario en todo ello, es que en la práctica cotidiana maestros y educandos aprendan a valorar el uso de la pregunta en las relaciones interpersonales conducentes al y del diálogo, y, que lleguen a considerarla como fuente de conocimiento tanto en la vida corriente como en el aula escolar. Ésta es una de las funciones más importantes que debe y tiene que abordar la pedagogía liberadora y humanista del siglo XXI.

Dimensión psicopedagógica de la pregunta (el aporte de Freire y la pedagogía crítica)

Un ejemplo es preciso tener en cuenta: la *educación liberadora* de Freire, que se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. En muchos sentidos se puede afirmar que la *educación liberadora* es la *Pedagogía de la pregunta* (Freire, 1986); y, su método es el diálogo. La curiosidad del estudiante en todos los casos tiene que conmovir, y quizá remover, la certeza del profesor. Por esto al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario limita también la suya; pues, la pregunta que hace el alumno le brinda al profesor un ángulo distinto, desde el cual a éste le será posible profundizar en una reflexión crítica. Sin embargo, la preocupación por la pregunta, alrededor de ella, no puede quedar tan sólo en el nivel del interrogar por sí o en sí mismo. Importa, sobre todo, unir siempre que sea posible la pregunta y la respuesta a las acciones que han sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rechazadas.

El acto de preguntar de ninguna manera se torna en un juego intelectualista. Por el contrario, es necesario que el educando al preguntar sobre un hecho tenga en la respuesta una explicación del mismo y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es lo que con-

vencionalmente la fenomenología llama «ir a las cosas mismas». No se trata, por tanto, de ver sólo el sentido o el significado de las palabras, se trata de auscultar las vivencias que llevan a los sujetos a interpelar; y, con ello, de abrir los horizontes de comprensión entre los miembros de la comunidad dialogante.

«Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho» (Freire, 2003, p. 47), la educación en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento. El camino más trillado es, justamente, la *pedagogía de la respuesta* porque en ella no se arriesga nada. Con la pregunta nace también la curiosidad y, con ella, se incentiva la creatividad. De hecho, se puede llamar *educación tradicional* a la que «castra la curiosidad» (Freire, 1985, p. 53), la que estrecha la imaginación e hipertrofia los sentidos mediante la mera comunicación o transmisión de respuestas.

Históricamente en educación se ha tenido el predominio de una *pedagogía de la respuesta o tradicional* sobre una *pedagogía de la pregunta o crítica*. En aquélla los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos previamente elaborados que deben ser transmitidos por el profesor. De ahí, que sea indispensable en la escuela contemporánea establecer la pregunta como método pedagógico.

La pregunta en la tradición hermenéutica

La tradición hermenéutica ha legado una meditación sobre la pregunta. Gadamer (2004) en el escrito titulado *Destrucción y deconstrucción* señala: «el otro camino es el de la deconstrucción estudiado por Derrida. No se trata aquí de rescatar el sentido desaparecido en la viveza de la conversación. Deconstructivismo (...) pregunta por el sentido del ser y se mantiene así en un sentido interrogativo que no admite respuesta razonable» (Gadamer, 2004, p. 355). En la dirección indicada, se trata de poner la pregunta, el sentido interrogativo, por la vivencia originaria en donde se da –por así decirlo– el valor de ser, a partir de la experiencia, de la vivencia, antes de toda sedimentación. Para Gadamer *el giro*

hermenéutico ayuda a evidenciar las relaciones y las diferencias entre *hermenéutica* y *deconstrucción*, precisamente, por el papel que juega la pregunta en una y otra tradiciones filosóficas. Mientras en la primera se trata de rehacer el camino de la tradición, y, de lograr su apropiación crítica; para la segunda se trata de volver a la *experiencia originaria*, anterior a toda sedimentación.

En este último enfoque es que Derrida pone en cuestión la estructura hermenéutica para entender la pregunta. Gadamer (2003), a su turno, se distancia de ese camino. Para el autor de *Verdad y Método*:

la comprensión comienza allí donde algo nos interpela, esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios. Sin embargo, la suspensión de todo juicio, y, *a fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la pregunta. La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas posibilidades. Cuando un prejuicio se hace cuestionable, en base a lo que nos dice otro o un texto, esto no quiere decir que se lo deje simplemente de lado y que el otro o lo otro venga a sustituirlo inmediatamente en su validez (p. 169).

Aquí, como se observa, hay *conexidad o inseparabilidad* entre *preguntar* y *comprender*, es decir, hay una dialéctica entre los dos polos –el preguntar y comprender–. Por lo demás, la *pregunta* abre *horizontes* para la comprensión. En la medida en que las *preguntas* son relativamente resueltas o solucionadas, las *respuestas* pueden ser evaluadas en su *validez* con respecto a lo que se *interroga* o lo que se ha *puesto en discusión*.

Hay, pues, un primer valor de la *pregunta*: *abrir horizonte*. El título *horizonte* muestra que la pregunta crea una relación entre *sujetos* y *mundo*; fenomenológicamente, *horizonte* indica lo común a la experiencia de diversos sujetos, mientras *perspectiva* refiere la *experiencia individual*, de cada sujeto. Al *preguntar* cada quien *toma posición* frente al *horizonte*. Cada *pregunta* abre un *horizonte*, es decir, en cada *pregunta* hay un *quien* que *interpela*, pero la *cuestión formulada* desde la *perspectiva* de un sujeto, *eo ipso*, *descubre* o *abre mundo*.

Preguntar es el *arte de pensar*. *Preguntar* y *pensar* son dos procesos intelectuales inseparables; en primer término, porque *quien pregunta* formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y, en segundo tér-

mino, porque en el *preguntar* quien piensa tiene conciencia de estar cuestionando por el mundo, por la experiencia, desde su *sí mismo*. Tal sujeto, así mismo, al plantear-se preguntas abre horizontes de posibles respuestas. Es a partir de este enlace entre *preguntar-responder* que se producen conocimientos.

En la experiencia dialógica, se puede seguir el razonamiento, el argumento o el relato del otro cuando se logra desentrañar la pregunta a la cual está respondiendo. Cualquier expresión –afirmación, presunción, etc., según la perspectiva hermenéutica, tiene en la base una pregunta. De este modo, un texto, un discurso, un análisis: siempre responden a preguntas que están formuladas ya sea implícita o explícitamente.

En su análisis del *horizonte*, Gadamer (2003) se pregunta: «¿*existen realmente dos horizontes distintos, aquel en el que vive el que comprende y el horizonte histórico al que este pretende desplazarse?*» (p. 374). Cuando se leen textos que no son de la época y la cultura propias del lector, en algún sentido, éste se desplaza del *horizonte propio* al *horizonte de experiencia del otro*, al *horizonte del extraño*, al *horizonte de vida del otro*. Así, en la medida en que el lector procura ponerse en el punto de vista del otro realiza un desplazamiento desde su propio punto de vista o su perspectiva hacia el *horizonte común*; trata de desplazarme y ponerse en el punto de vista del otro. Este *desplazamiento* es el que permite comprender, vivir o captar el *horizonte del otro*, el *horizonte* en el que el *otro* tiene su *perspectiva*.

De ahí que, como dice Gadamer (2003), «(...) *aquí, pues, no se puede aceptar que hay lo que podría llamarse «fenómeno originario de solus ipse»* (p. 374). Queda en evidencia que cuando un lector sigue un texto: trata de captar la pregunta a la que responde el mismo; y, cuando el lector capta la pregunta que otro ha planteado: se da el paso de la *comprensión* o la *experiencia solitaria individual* a la *construcción de un horizonte compartido con los otros*. «*Este horizonte se gana desplazándose a una situación histórica (...) uno tiene que tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera (...). Este desplazarse no es ni empatía de una individualidad a la otra ni sumisión del otro bajo los propios patrones*» (Gadamer, 2003, p. 375). Esto es, *comprender* no implica, *eo ipso*, ni acuerdo, ni aceptación; aunque tampoco lleve forzosamente a establecimiento de diferencia(s), rechazo o controversia.

El *diálogo* en el cual *se despliega la comprensión* evidencia la *intersubjetividad*. Si el comprender está mediado por preguntas; y, si las preguntas son la base para la comunicación de los individuos: entonces hay, necesariamente, intersubjetividad. Incluso, aun cuando el preguntar acontezca originariamente en privado, éste implica *horizonte compartido*, un *ser-con-los-otros*, «*Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos»*» (Gadamer, 2003, pp. 376-377); es *reducción* del punto de vista del *otro* a la *esfera de propiedad*, esto es, es llegar a poder ver lo que significa el punto de vista del *otro* en la *experiencia propia* de quien se acerca a la *perspectiva del otro*.

Comprender, pues, es solamente tener una visión propia de las cosas, es captar dese el *horizonte propio* la *visión propia del horizonte del otro*. Y, sin embargo, el punto de vista del otro es irreductible al mío propio. Aquí es cuando la relación deja de ser fenomenológica: no es el mismo horizonte con distintas perspectivas, sino que son horizontes distintos integrados o comunicados por el preguntar. Por ejemplo, si desde hoy se lee a Aristóteles: no se cuenta en este presente con el horizonte griego antiguo o clásico. Sin embargo, en el horizonte presente se puede poner en el punto de vista de la pregunta que da origen al texto aristotélico. En ese sentido, cuando me desplazo de mi propio horizonte al horizonte de vida que tienen otros al pensar y al realizar sus textos captando la pregunta que ha sido motivadora para ellos, en ese momento, hay fusión de horizontes y auténtica comprensión.

Estas son indicaciones preliminares del sentido del preguntar y de la pregunta como dispositivo que rige las relaciones sociales. Éste es el *problema hermenéutico*: en el origen de la hermenéutica aparece el *preguntar* como *dispositivo constitutivo*.

La pregunta, en la dirección señalada, tuvo origen en el pensamiento platónico; y está asociada con el *problema del lenguaje* en cuanto *hilo conductor* del *giro ontológico de la hermenéutica* en el cual se evidencia la *primacía hermenéutica de la pregunta* en cuanto *modelo dialéctico* del intercambio de razones, de puntos de vista –tal como lo enseñara Platón–. En la *dialéctica platónica* se asume el preguntar como *activador* tanto del *dialogo* y como del *pensamiento*, de la *comprensión* y del *despliegue de la conciencia ética*.

Para Gadamer (2003), la conciencia hermenéutica establece, «(...) *que en toda experiencia esta presupuesta la estructura de pregunta. No se hacen*

experiencia sin la actividad de preguntar» (p. 439). Así, entonces, las circunstancias cotidianas mundano-vitales sólo se comprenden cuando se interroga sobre lo qué pasa en la cotidianidad misma. Es el preguntar el que permite el tránsito de la *compresión pre-predicativa* a la *predicativa*, esto es, de la *pre-comprensión* a la *comprensión*. Es el interrogar el que despliega la comprensión, que la pregunta aluda al *sí mismo*, a su *circunstancia*, al *mundo-vital* con su *materialidad* y su *historicidad*, o, al ser-con-los-otros en la sociedad o en la cultura. La pregunta tiene «carácter de apertura» (Gadamer, 2003, p. 439), conecta con el mundo.

bien, si se vuelve la atención sobre la *docta ignorantia* socrática, se hace visible cómo ésta «descubre la verdadera superioridad de la pregunta en la negatividad extrema de la aporía» (Ibíd., p. 239). En su formulación más popular la *docta ignorantia* reza: « ¡Sólo sé que nada sé!». Pero, ¿qué está implicado en esta sentencia? Que, por lo pronto, sabe más que los que pretenden que saben. Desde luego, la tarea socrática radicó en más de un caso en «desmontar» la presunción de saber –de los sofistas: Gorgias, por ejemplo–. Y siempre lo hizo por medio de la pregunta y la contrapregunta. Según este modelo, incluso el sabio y lo sabido se muestran insuficientes si se vuelve a interpelar, si se buscan unos fundamentos más radicales, unas consecuencias o unas explicaciones más abarcales.

La comprensión filosófica tiene un modo preciso de ser evaluada: cuando se hallan *aporías*, preguntas no resueltas. Para Gadamer (2004), en *Verdad y Método II*:

La condición de ser un problema filosófico consiste realmente en ser insoluble. Es de naturaleza tan amplia y fundamental que debe plantearse una y otra vez, porque no puede haber ninguna solución definitiva del mismo (p. 85).

La filosofía evidencia la plenitud de su despliegue al hallar preguntas no resueltas, o, preguntas que pudieran tener diversas repuestas entre sí antagónicas. Por el carácter problemático de las respuestas se evidencia que una pregunta es auténticamente filosófica. Lo propio, pues, de las preguntas filosóficas es que son aporéticas: tienden a ser irresolubles. Sólo en tal sentido son preguntas auténticas. Y, sin embargo:

El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si se quiere ser adecuada, con sentido. Con

la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado (Gadamer, 2003, p. 439).

El preguntar anticipa la respuesta. El carácter aporético no se supera al formular una respuesta, antes bien, vuelve y se constituye por la multiplicidad de respuestas a que da lugar, de un lado; y, de otro, por la apertura –en principio– de una pregunta a ser ampliada incluso en los modos de *contrapregunta* y *retropregunta*. Y, no obstante, las preguntas son en sí *fuentes de despliegue* de las respuestas.

De ahí que, siguiendo a Platón, se pueda afirmar que «preguntar es más difícil que contestar (...) Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe» (Gadamer, 2003, p. 440). Aquí se pueden ver varias direcciones del asunto: en primer término, quien pregunta en el fondo tiene también una conjetura, incluso una hipótesis; en segundo término, sólo hay autenticidad en la pregunta si abre ante la perplejidad, esto es, si muestra lo que asombra y, a su vez, permite ver lo que asombra.

Desde la época clásica el *arte de preguntar* se ha llamado *dialéctica*, porque es el arte de llevar una auténtica conversación. Para llevar una conversación es necesario en primer lugar que los interlocutores no argumenten al mismo tiempo. La primera condición del arte de conversar es asegurarse de que el interlocutor sigue el paso dado por quien habla. Llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Requiere no aplastar al otro con argumentos, sino balancear el peso objetivo de la opinión antagónica.

La *conversación* –como comunicación interpersonal– tiene una *estructura de intercambio de pregunta y respuesta*. En la *conversación* –sin reducirla al ritual académico– el *arte de preguntar* se presenta como *recurso pedagógico*; en tal sentido es una *posibilidad dinámica de apertura al conocimiento*: «El sentido del preguntar consiste en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se interroga». La expresión «cuestionabilidad» indica un *qué* sobre el cual se vuelve la atención. Sobre este *qué* es posible no sólo una cuestión, sino el despliegue de múltiples interrogantes.

En la conversación, la pregunta *abre horizontes para todos*. Así, «el sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta» (Gadamer,

2003, p. 440). No basta, pues, con que la pregunta sea formulada. También los interlocutores tienen que abrirse al horizonte de lo cuestionado. La pregunta *abre horizontes* para la *comprensión*, pero también para el *diálogo*, para la *conversación*. Sin embargo, esto último ocurre si quienes están en *interacción dialógica* no se *disponen* a *suspender* sus propias creencias, sus opiniones, sus conocimientos; es decir, si no hay una vuelta atrás con respecto a la seguridad de lo supuestamente dado por cierto y por válido. Hasta no llegar a este *lugar de apertura* –que también es de *suspensión*– no se genera una acción de «cuestionabilidad». La pregunta que se formula tiene que interpelar a quienes participan de la resolución de la misma.

Ahora bien, si se vuelve la mirada a hacia la pregunta un dato se revela, a saber: «*La falta de sentido de una pregunta consistente en que no contiene una verdadera orientación de sentido y en que por eso no hace posible una respuesta*» (Gadamer, 2003, p. 441). Un caso típico es el de la pregunta formulada en la *función fática del lenguaje*. Las preguntas en la mentada función mantienen el *enlace entre los interlocutores*, sea porque lo inicien, lo prolonguen, lo interrumpan o lo finalicen. En este caso la pregunta sólo busca mantener activa la conversación o comprobar si hay contacto entre los que dialogan. Sin embargo, ni las preguntas ni las respuestas tienen contenido informativo; o, si lo tienen es escaso¹.

A diferencia de las preguntas en la *función fática del lenguaje*, una auténtica pregunta lleva –como se ha dicho– a la *perplejidad*, hace compartido el *asombro*, informa acerca de lo que *asombra*.

La crítica deconstructiva a la tradición hermenéutica sobre la pregunta

No obstante, Derrida en escrito titulado *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, expone cómo un elemento de la tradición filosófica, más

1 Un caso típico se observa en las preguntas del saludo cotidiano en Bogotá: «¿Cómo estás?, ¿cómo te ha ido?, ¿qué tal por tu casa?». Normalmente la serie de estas preguntas puede tener hasta 10 fórmulas en una sola intervención de uno de los interlocutores. En efecto, no se pregunta nada. Es mera función fática del lenguaje. También es un caso típico de la misma función la pregunta de despedida: «¿Cuándo almorzamos?». En sentido estricto, ni hay interés en quien pregunta y cualquier respuesta no pasa de ser, igualmente, un formalismo.

específicamente, el *arte de preguntar*, contiene un carácter sistemático y limitante, que no garantiza el principio de libre expresión.

Para Derrida:

(..) donde quiere que tiene lugar la enseñanza –y en la filosofía por excelencia– hay *poderes*, que representan fuerzas en lucha, fuerzas dominantes o dominadas, conflictos y contradicciones (lo que llamo efectos de diferencia) dentro de ese ámbito (Derrida, 1982, p. 77).

En la práctica pedagógica persisten cláusulas restrictivas, de inspiración autoritaria –sin que sean diferentes en su estructura las provenientes de la religión o la de los credos partidistas– que acentúan la sumisión y la cultura del silencio en los educandos. De ahí que resulte inaplazable rebatir en la institución educativa los rezagos de la *educación escolástica o tradicionalista* para oponerle una educación en la que el alumno fundamente su aprendizaje en una proceder *deconstructivo*. Cabe, entonces, preguntar si la *pregunta* está determinada por *quien pregunta, para lo que se pregunta y, en igual sentido, por lo que se pregunta*. Sólo que el estilo pedagógico de preguntar –de estirpe hermenéutica– quiere aparentar «neutralidad»:

Cuando digo que planteo preguntas, finjo no decir nada que sea una tesis. Finjo plantear algo que en el fondo no se plantearía. Como la pregunta no es una tesis –eso es lo que se cree– no plantearía, no supondría nada. Esta supuesta neutralidad, la apariencia no ética de una pregunta que se plantea sin siquiera parecer *plantearse*, eso es lo que construye el cuerpo docente (Derrida, 1982, p. 94).

La *crítica deconstructiva* a la pregunta es que ella encubre, finge, agazapa: una tesis, un punto de vista que se quiere imponer a los otros. Según esta postura, aunque se supere la función fáctica del lenguaje en el uso de la pregunta el problema que queda en vilo es la posición del sujeto, su actuar en y como primera persona. Si la pregunta es propuesta por Sócrates –acaso sobre la esencia (de la amistad, de la belleza, de la justicia, etc.)– o por Agustín de Hipona –como lo hiciera a Adeodato– o por Heidegger –la pregunta por el ser–: se mantiene la figura de la *autoridad*. Es ella quien *determina* el destino del diálogo, del pensamiento, de la acción. La *posición deconstructiva*, en cambio, *pone en cuestión la autoridad* –del «gran autor», del «gran profesor»–. Es el estudiante, en

su comportamiento modesto, el que puede hacer la *retropregunta*: ¿por qué pregunta lo que pregunta? Y, más allá, ¿para qué? Desde luego, el ejercicio deconstructivo del estudiante hace frente a un quién.

La observación de Derrida es que:

La pregunta siempre está *planteada* (determinada) por alguien que, en un momento dado, en una lengua, en un lugar, etcétera, representa un programa, una estrategia (por definición inaccesible a un control individual y consciente) (Derrida, 1982, p. 95).

Aquí no está en juego una perspectiva desiderativa: no es que uno como profesor quiera preguntar esto o aquello. Es que la pregunta que se formula forma parte del *programa*, obedece a los *estándares de calidad*, o, *propician la competencia exigida por los exámenes de Estado*. Como parte del *cuerpo docente* el profesor se restringe a su papel de funcionario, de operario del currículo. ¿Cómo, pues, escapar al juego de oposiciones *estudiante-profesor* o, en el mejor de los casos, *profesor-pensum oficial*; o, más allá de cualquier previsión, *institución escolar-agencia gubernamental* (trátase de la Secretaría de Educación o del Ministerio de Educación Nacional)?

La *deconstrucción* es un *juego de resistencia*. Es posible *resistir* al maestro, o a la dirección escolar, o a la agencia gubernamental-estatal. La *resistencia*, en este caso, indica que cumplir con los planes y programas es condición necesaria, pero no suficiente. La *resistencia* implica una *formación liberal*: en y para las libertades.

Derrida cuestiona la dependencia de la pregunta que parece, en principio, depender de una palabra, de la unidad de una palabra en cuya indivisibilidad se apoya la unidad de la comprensión. La palabra, el concepto de palabra, parece tomar un sentido que escapa, de cierta manera, a las distinciones tajantes más acostumbradas: del significado y el significante; de lo empírico y lo trascendental; de lo óntico y lo ontológico.

La deconstrucción del falogocentrismo como deconstrucción del principio onto-teológico de la metafísica, de la pregunta «¿qué es?», de la subordinación de todos los campos de cuestionamiento a la instancia onto-enciclopédica, semejante deconstrucción ataca de la raíz a la *universitas*: a la raíz de la filosofía como enseñanza, la unidad última

de lo filosófico, de la disciplina filosófica o de la universidad filosófica como asiento de toda universidad (Derrida, 1982, p. 67).

Aquí la atención se centra en el lenguaje. Ello viene a colación porque hay una estrecha relación entre la lectura de textos y las preguntas que dan sentido o que fueron base para la creación del texto. Derrida destaca cómo el signo tiene un carácter hegemónico y ve la posibilidad de romper con los signos y demostrar que los textos tienen diferentes interpretaciones; no hay lugar para una interpretación única y posible: la que da el autor es una más en el juego de la producción de sentido.

El modo metafísico o tradicional de lectura produce un sinnúmero de falsas suposiciones sobre la naturaleza de los textos. Un lector tradicional cree que el lenguaje es capaz de expresar ideas sin cambiarlas, que en la jerarquía del lenguaje escribir es acto posterior al de hablar y que el autor de un texto es la fuente del sentido de lo dicho. El estilo deconstructivista de lectura de Derrida subvierte estas presunciones y desafía la idea de que un texto tenga un significado inmodificable y unificado. La cultura occidental ha tendido a asumir que el habla es una vía clara y directa para comunicar. Derrida cuestiona esta presunción, basado tanto en el psicoanálisis como en la lingüística. Como resultado, las intenciones de los autores en el discurso no pueden ser incondicionalmente aceptadas. Esto multiplica el número de interpretaciones legítimas de un texto. E, incluso, esto hace ver que los sentidos de *verdad* y de *validez* se imponen desde un *lugar de enunciación* –que, se exige, tiene que ser deconstruido–.

La deconstrucción muestra los múltiples estratos de sentido en que trabaja el lenguaje. Deconstruyendo las obras de anteriores pensadores, Derrida intenta mostrar que el lenguaje muda constantemente. Este no es un pensamiento destructivo de y en la filosofía; antes bien, la deconstrucción pone de manifiesto las tensiones existentes entre los ideales de claridad y coherencia que gobiernan la filosofía y los inevitables defectos que acompañan su producción.

La deconstrucción se propone, pues, mostrar la imposibilidad o el error radical que supone toda voluntad ideal de sistema. Desde ella se rechaza cualquier tipo de centralidad, de fijeza. A la puntualidad y continuidad del tema, a la congelación del concepto, opone la deconstrucción abre el juego de *diseminación* del texto, desde la múltiple condensación del lenguaje.

(...) habría que evitar, pues, naturalizar este lugar.
 Naturalizar equivale siempre, o por lo menos poco falta, a neutralizar.
 Al naturalizar, al aparentar que se considera como natural algo que no lo es y nunca lo ha sido, se neutraliza. ¿Qué se neutraliza? Se disimula más bien, en un efecto de neutralidad, la intervención activa de una fuerza y de un aparato (Derrida, 1982, p. 60).

Si la pregunta se pone al servicio de la filosofía como neutralidad, restricción y control individual, la historia se convierte en un hablar lo que se quiere oír; en algo absoluto. En éste el *oírse-hablar* implica una voz silenciosa, una voz que representa un programa, un sistema y una estrategia.

Lo que motivación el interés de evitar esta neutralización es el intento de dar expresión a las dimensiones o elementos reprimidos, esto es, dar voz a quienes fueron excluidos del marco de referencia hegemónico o dominante. Además, la deconstrucción muestra, una y otra vez, que la mera exclusión del otro es la forma en la cual el marco dominante establece su propia identidad.

La pregunta contiene un defecto interno, un acto violento cuya intención es suprimir o eliminar los efectos de la *diferencia*: formulada la cuestión por el *ego trascendental*, todos y cada uno de los demás sujetos tendrían que recorrer la serie de lo interpelado y sus intentos de respuesta. Ahora bien, la pregunta por sí misma no equivale a neutralización. No es el contenido de la pregunta lo que importa, sino su modalidad y su forma, la fuerza y estructura de exclusión concentra una convicción inflexible de quien emite o genera la pregunta. Tal convicción no permite a los otros exponer (su/la) *diferencia*.

La tarea de la crítica –y más que crítica: la *deconstrucción*– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos radica en alejarse gradualmente del dogmatismo para moverse hacia un espacio de diálogo e interrelación no sólo con los otros, sino también consigo mismo. Esto no supone la erradicación del individuo; antes bien, la *práctica deconstructiva* no sólo permite, sino que promueve la libertad y autonomía, el singular que se refleja en el *espejo de la pluralidad*.

La deconstrucción se manifiesta y protesta contra las limitaciones institucionales en el aprendizaje de la filosofía, se opone al enclaustramiento o la circunscripción de la educación, que se agazapa en la pregunta.

Derrida junto a un grupo de personas creó, en 1974, el Grupo de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía (GREPH) que discute de forma práctica y teórica, al mismo tiempo, las limitaciones del universo académico con el objetivo de transformar la situación de la formación filosófica en Francia. Se trataba de un trabajo político y filosófico sobre las instituciones: era una tarea deconstructiva².

Cuando digo «más que crítica», sobreentendiendo «deconstructiva» (¿por qué no decirlo directamente y sin perder tiempo?). Apelo al derecho a la deconstrucción como derecho incondicional a plantear cuestiones críticas no sólo a la historia del concepto de hombre sino a la historia misma de la noción de crítica, a la forma y a la autoridad de la cuestión, a la forma interrogativa del pensamiento³.

Desde la perspectiva deconstructiva es preciso entender la filosofía y la educación como *camino*s libres de todo procedimiento, de toda prueba y de toda medición; la deconstrucción rompe con el dominio de la limitación propio de la *pregunta*. Todo esto reclama una transformación profunda de las relaciones entre el Estado, las instituciones de investigación o de enseñanza y, en particular, la institución filosófica. Se trata de una *recuperación radical del sujeto que se hace capaz practicar el pensamiento* –en las *Márgenes de la filosofía* (Derrida, 1968), fuera de programa y con el más radical sentido de la innovación, de la invención, en común.

En este espacio de *enseñanza deconstructiva*, los filósofos y la filosofía (en el sentido más amplio e innovador) tienen su rol, un rol no preponderante, de reforma profunda del sistema y de las costumbres, en la escuela y en otras prácticas sociales al desplazar la expectativa de seguir la autoridad a ejercer la plenitud de las potencias de crítica, de la experiencia originaria, del *volver por sí mismo a las cosas mismas*.

2 La deconstrucción comprende muchos aspectos y dimensiones, pero desde este punto de vista, realizar un trabajo deconstructivo afecta no sólo a los conceptos filosóficos sino también a las propias instituciones filosóficas, dado que también deconstruye las instituciones, las estructuras sociales de enseñanza y de investigación. La deconstrucción se presenta, entonces, como un ejercicio crítico, como una acción.

3 Se recomienda revisar el documento La universidad sin condición. En: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>.

Evaluación de las preguntas de los programas de los cursos *Introducción a la filosofía y a la pedagogía y Metafísica*

Para las clases de *Introducción a la Filosofía y a la Pedagogía*, como para el curso de *Metafísica* se desarrollaron por parte de los monitores y el coordinador los programas que serían trabajados en los cursos. Estos programas contienen, a su vez, una presentación de trabajo, una hipótesis de trabajo, unos objetivos y, por último, los contenidos y la bibliografía. Hay que resaltar que uno de los numerales de los objetivos trata especialmente a la pregunta, en el numeral 2.3 del programa de *Introducción* señala: «Desarrollar, de manera personal y fundamental, una posición ante las cuestiones o preguntas fundacionales». En este punto se empieza a evidenciar como la pregunta juega un papel determinante en la formación filosófica de los estudiantes en estos cursos, en la Universidad Pedagógica Nacional.

Ahora bien, para los cursos anteriormente mencionados las bases de trabajo son: las preguntas y una hipótesis, que como diría Derrida, no se quiere implantar nada, no se impondría nada, no se sentaría alguna tesis. Esta hipótesis contiene planteamientos sobre la pedagogía socrática y sobre la relación que existe y ha existido entre Pedagogía y Filosofía. Este dispositivo pedagógico es utilizado para que los estudiantes desarrollen su propia formación filosófica, pero, a su vez, el programa del curso contiene las suficientes referencias bibliográficas para desarrollar la hipótesis, que en este caso es la relación intrínseca y digna entre la Filosofía y la Pedagogía.

Se demostró como desde los inicios de la Filosofía hasta el presente ha existido conexión entre la formación, los métodos y la Filosofía. Así mismo, el programa del curso busca que: (1) el estudiante genere su propio camino, tal como lo concibe deconstrucción y, que mejore sus habilidades argumentativas y lingüísticas; (2) el estudiante al finalizar el curso demuestre si la hipótesis se afirma o, como se encuentra escrito en el programa, «la tesis se infirma». Es preciso detener la atención aquí, pues, queda la pregunta: ¿por qué se utiliza la palabra hipótesis para cuando se quiere afirmar y por qué se utiliza la palabra tesis para infirmar? Este no es un problema categorial o lingüístico, la palabra hipótesis podría ser utilizada bajo cualquiera de los dos calificativos. ¿Acaso el docente en su interior da está relación de Pedagogía y Filosofía como verdadera, como dada, como tesis? Estas preguntas, las últimas, realizadas de ma-

nera especulativa, afirman que la producción del programa del curso, de las preguntas y sus contenidos se encuentran supeditadas, en un ir y venir, entre las tradiciones hermenéutica y deconstructiva, como lectura de la fenomenología de E. Husserl.

Al observar los contenidos del curso se encuentra una selección adecuada de textos, sobre todo si lo que se quiere es que los estudiantes formen sus propios criterios y formen sus habilidades argumentativas. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer y estudiar textos que ayudaron a desarrollar la hipótesis, o tesis, que da lugar al curso. Textos como los de Martha C. Nussbaum o Jaques Derrida muestran una perspectiva de educación crítica, autónoma y argumentativa, que se enlaza con los objetivos predispuestos en el programa. No obstante, parece que en algunas preguntas hubiera una especie de intromisión, de hegemonía, de «neutralidad», es decir, preguntas que van anteceditas por expresiones de estirpe onto-teológica: «¿qué es, quién es o, a quién?». Son preguntas sobre las cuales caben las críticas formuladas por Derrida; tales preguntas, de cierta forma, limitan al estudiante. Así, también, el curso ofrece textos de Platón que quizá fueron seleccionados por ser «clásicos de la filosofía»; tal selección, en cierta manera, preservan la *vigencia del patriarcalismo* y ponderan de la hegemonía, la fijeza, de un texto en la formación de los estudiantes.

No se pretende demeritar el programa realizado; antes bien, se quiere mostrar cómo el programa tiene rasgos de *pedagogía socrática*, de *pedagogía liberadora* —en el sentido hermenéutico y deconstructivo—; y, no obstante, queda anclado a prácticas patriarcales de enseñanza. En una perspectiva radicalmente deconstructiva sólo enunciar un programa de enseñanza: cae en una forma patriarcal de enseñanza —de la filosofía o de la disciplina que fuere—. Ahora bien, en las formulaciones hechas en el programa de Metafísica se acogen más a los planteamientos hechos por Gadamer, las preguntas son más abiertas, abren *perspectiva y horizonte*; pero la tradición de la deconstrucción tan sólo se anticipa.

Referencias

- Derrida, J. (1968). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Editorial Cátedra.
- _____. (1982). «Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente». En: Grisoni, Dominique (compilador). *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Freire, P. (1986). *Hacia un pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- _____. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Edición Sígueme.
- _____. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Nietzsche, F. (1886). *Más allá del bien y del mal*. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, Sección 42.
- Sbert, R. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. En: *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N°5, Barcelona, pp.123.