



La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un 'oído filosófico'. Interpretaciones y propuestas

POR NATIVIDAD L. BARTA

natividadbarta@gmail.com

“La información puede transmitirse, se pueden inculcar las ideas, los sentimientos pueden compartirse, pero los significados hay que descubrirlos. No se puede “dar” significados a otra persona”.

Matthew Lipman, 1992

¿Qué es enseñar a pensar filosóficamente? y ¿Cómo enseñar a pensar filosóficamente? Son dos interrogantes, como otros tantos, que difícilmente podrían ser respondidos si previamente no se realiza una tarea de elucidación de *qué* es lo que se entiende por **filosofía**. Por ello, Alejandro Cerletti afirma que las posibles respuestas que se den a la pregunta por la definición de filosofía juzgarán *cómo* es posible su transmisión. De acuerdo con Cerletti, un punto importante en el proceso de enseñanza es repensar la relación que se da entre el “contenido” de lo que se enseña y la “forma” como se enseña. Estos, no son aspectos independientes entre sí. Existe un presupuesto en general que gira en torno a la idea de que primero se aprende alguna disciplina, y luego se adquieren herramientas para enseñarla a otros. Sin embargo, durante el *acto de enseñanza* y el proceso de aprendizaje, se enseñan y aprenden contenidos específicos de alguna área del conocimiento, pero también *se aprende y enseña una forma de enseñar*. Es decir, durante el proceso de enseñanza, no sólo se transmiten contenidos sino una forma de enseñarlos y este es un aprendizaje constitutivo que se desarrolla a lo largo de los años de educación adquirida. Resultan inescindibles, entonces, “contenido” y “forma” en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y comprender y asumir esta relación intrínseca que se da de manera ineludible es importante al momento de tomar los roles de profesor y



aprendiz.

Afirmamos que una enseñanza "filosófica" es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza y, en tanto actividad propia de la filosofía, enlaza el hacer filosofía con el sentido de su transmisión. (CERLETTI, 2008, p. 22).

En este sentido, y en la medida en que el filosofar se sostiene a partir de la **pregunta filosófica**, sería interesante considerar que un curso de filosofía debería ser precisamente aquel en el que esta tensión entre hacer filosofía y enseñar filosofía pueda ser actualizada constantemente. Una de las tareas de quien enseña debe ser la capacidad de *prestar el oído* y de captar el instante en el que, durante el discurso, se dejan entrever esas cuestiones filosóficas que permitirán desarrollar el sentido filosófico dentro de un diálogo que puede parecer, en principio, coloquial y poco especializado, para orientarlo y convertirlo en contenido específicamente filosófico.

Desde la mirada de la filosofía académica, algunos estarían tentados a pensar que el diálogo que se desenvuelve, por ejemplo, entre los miembros de una clase no alcanza la complejidad y densidad de los "verdaderos problemas filosóficos". Sin embargo, si hacemos foco en la reflexión filosófica que en ese espacio se gesta, podríamos advertir su potencia creativa de imágenes y conceptos, de descubrimiento e invención, y así considerar a la práctica del diálogo como un modo genuino de ejercer las posibilidades del pensar sobre cuestiones de interés filosófico.

En este sentido es que es de gran importancia dar el *espacio* y detenerse a escuchar a los estudiantes, de una clase de filosofía o por qué no de otra disciplina, e indagar acerca de qué piensan acerca de aquellos grandes temas y problemas planteados por filósofos y pensadores de diferentes épocas, para luego poder introducir y examinar las ideas o posturas de algunas corrientes filosóficas reconocidas; aun cuando, en primera instancia, no se haga mención de nombres y etiquetas. Es interesante, en palabras de Matthew Lipman, que

A su debido tiempo, los niños descubrirán de quiénes eran esas ideas originalmente, pero esto debe suceder sólo una vez que hayan lidiado



auténticamente con las ideas al tratar de darle sentido a su experiencia, al tratar de ampliar sus propios horizontes y, por consiguiente, al llegar a entenderse a sí mismos y a los demás de una manera más comprensiva. (LIPMAN, 1992, p.167).

Poder detectar esos “contenidos” filosóficos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta de radical importancia para llevar adelante una verdadera discusión filosófica, y surge fundamentalmente de una *disposición* o *actitud* del docente por prestar oído atento al diálogo que se desarrolla, a los intercambios espontáneos y a la producción de ideas genuinas –genuinamente filosóficas. De ahí que lo que podría llamarse “oído filosófico” o quien escucha filosóficamente, no pretende puntualizar de antemano el contenido, sino que está atento a lo que comienza a acontecer, entonces “eso” que acontece revela su propia condición para que entre todos, pueda ser pensado. Debiera ser entonces importante para quien enseña prepararse para prestar el oído y captar el instante en el que, durante el discurso, se dejan entrever esas cuestiones filosóficas que permitirán desarrollar el sentido filosófico del diálogo.

Entonces bien, aceptando el presupuesto de que hay en los hombres una tendencia natural a cuestionar por la experiencia y por lo que la trasciende ¿cómo potenciar esa búsqueda de significado? Quien enseña, no sólo debería estar atento a los diferentes sentidos implicados en los diálogos de los aprendices, sino también sería interesante que fomente el proceso del *pensar propio de cada uno* mediante interrogantes, es decir, estimular la actividad y capacidad reflexiva con preguntas. Conversar, preguntar, responder, argumentar, son prácticas cotidianas que deben aprender a mejorarse en el aula, donde los espacios para propiciar el pensar e interrogar se despliega específicamente. En este sentido, la pregunta como “dispositivo pedagógico”, implica el formular buenas preguntas que permitan a los interlocutores descubrir sus propios contenidos de conciencia.

Ahora bien, en la vida cotidiana del aula la pregunta se hace presente de diferentes maneras, con diferentes entonaciones, en distintos contextos. Pero, ¿cumplen siempre la misma función estas preguntas? Matthew Lipman, distingue tres grandes funciones:

Buscar una información específica. A estas preguntas Lipman las denomina “corrientes”,



porque hacemos mucho uso de ellas para resolver las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. Ellas indagan por algo que no sabemos, pero se pueden resolver con algún o algunos datos.

Corroborar un aprendizaje o inducir una respuesta. A estas preguntas Lipman las denomina “retóricas” porque más bien cumplen un papel discursivo que de investigación. En general, el que formula una pregunta retórica (o inductiva) ya conoce la respuesta que, al igual que las corrientes, suele ser una información puntual.

Interrogar sobre un asunto o experiencia. A estas preguntas Lipman las denomina “filosóficas”, “indagatorias” o “de investigación”. Son preguntas genuinas y auténticas que abren temáticas difíciles de resolver con unos datos informativos. En general, requieren toma de posición y no se agotan con una sola respuesta. En este sentido, el que la formula puede tener una hipótesis de respuesta, pero no tiene certeza de que su propia postura sea la mejor (ni correcta ni verdadera).

Podemos cuestionarnos entonces, las preguntas en el aula ¿qué función cumplen? Es interesante observar algo que Enrique Alejandro González Cano nos invita a pensar acerca de la típica pregunta “¿Hay alguna duda?” como parte del discurso en el aula. Él sostiene que ese tipo de preguntas produce mutismo en los alumnos porque en realidad no están preguntando nada, como si fuera una especie de protocolo que hay que cumplir y que se sabe es el paso final para terminar una actividad o una clase. Con esta reflexión podríamos pensar que en el aula tienden a ganar lugar las preguntas retóricas, que sólo se reproducen de un modo mecánico y vacuo, y que no interpela a los alumnos de una manera genuina, sino que sólo pretende la confirmación de los saberes que quien pregunta ya conoce.

Sin embargo, creo que es posible traer a clase otro tipo de preguntas, las que antes se denominan filosóficas o investigativas. ¿Por qué dar lugar a este tipo de preguntas en la



escuela? Las reflexiones del filósofo Jorge Larrosa pueden ofrecernos algunas pistas para pensar esta cuestión:

En la Casa del Estudio sólo hablan Los-que-saben, y por eso sus palabras son sabias. Muchas palabras sabias han sido ya pronunciadas en la Casa del Estudio. Demasiadas palabras. Demasiadas palabras sabias que se niegan a desaparecer. Demasiadas palabras que pesan, que se mantienen pegadas al suelo, que ocupan todos los rincones, que llenan todos los huecos, que cubren todas las superficies. En la Casa del Estudio, donde hablan Los-que-saben, donde las palabras pesan, donde las palabras no quieren desaparecer, no hay sitio para el estudiante. ¿Dónde podría encontrar el estudiante un sitio si ya todo está dicho, si ya todo se sabe, si ya todo está convenientemente recubierto de palabras sabias? (LARROSA, 2000)

Entonces bien, el sentido de la pregunta filosófica en la escuela tiene que ver con restituir un sitio genuino para el estudiante a partir de la interpelación y la puesta en cuestión de los sentidos implicados en sus ideas. Sin embargo es necesario que para que se produzcan experiencias filosóficas en el aula no basta con que el docente transforme las respuestas en preguntas sino que la pregunta tiene potencia cuando *“pone la propia subjetividad en cuestión”*, afirma Walter Kohan. Esto significa que nadie puede preguntar por otro. El sentido principal de la pregunta

No es encontrar algún ‘saber externo’ al sujeto de la pregunta. Tal sentido se despliega en la pregunta, en un compromiso vital con la interrogación que la pregunta dispone, en el propio movimiento del pensar que ella provoca. (...) Cuando se repite la pregunta del otro sin encarnarla, en sentido estricto no se está preguntando por nada, mucho menos se está poniendo a sí mismo en estado de interrogación. Simplemente se reproduce una inquietud ajena. (KOHAN Walter, 2004)

Es en este sentido que Gustavo Santiago nos alerta:

Para que la pregunta despliegue esas potencialidades del pensamiento, es imprescindible que el preguntar sea: genuino (que se pregunte porque se quiere saber, no por incomodar, descalificar, etc.), auténtico (que se pregunte algo que realmente no se sabe no que se trate de ‘simulacros’ en los que, a lo sumo, hay preguntas retóricas) y comprometido (que haya un interés real por saber no que se pregunte por preguntar). (SANTIAGO, 2006, cap.6)

La pregunta auténtica no sólo nos permite relacionarnos con nuestra propia subjetividad, y *“ponerla en cuestión”*, sino que además y al mismo tiempo, nos pone en relación con los otros. Por lo tanto, no se trata de un preguntar solitario sino de un



preguntar y un pensar con otros. Dice Santiago:

cuando pregunto voy al otro, pero voy para que venga. Preguntar suele ser uno de los modos más eficaces para relacionarnos con los otros. Por ello, la dimensión sensible del pensamiento encuentra en la pregunta un canal especial para realizarse. (SANTIAGO, 2006, cap. 6)

Podemos decir entonces que el preguntar está estrechamente ligado al ejercicio del pensamiento crítico, o en palabras de Santiago, *“es un modo primario”* de ejercerlo. ¿Cómo podría ser crítico un pensamiento que no se sustente en preguntas propias, que simplemente se conforme con lo dado? Pero a la vez este preguntar

también puede ser una puerta de acceso a la potencialidad creativa: quien pregunta puede internarse en un camino al que tendrá que ir inventándole el trayecto y el fin; hay preguntas que nos abren mundos inesperados. (SANTIAGO, 2006, cap. 6)

Ahora bien, ¿cómo hacer para transformar el aula, una clase de filosofía, u otra área, en un espacio donde tenga lugar el auténtico preguntar? Porque como advierte Kohan, no es suficiente con *“dejar preguntar”*, ya que muchas veces las preguntas de los estudiantes reproducen nuestras preguntas, o inclusive, *“las”* preguntas de *“la”* filosofía. No alcanza con decir que las preguntas de los alumnos serán el punto de partida del diálogo filosófico, o bien, que se pretende que la formulación de preguntas por parte de ellos sea genuina y no una repetición. También hay que generar condiciones para que esas preguntas tengan una relación más próxima con lo que ellos quieren y pueden ser. En este sentido, agudizar el oído filosófico e intervenir mediante preguntas abiertas, permite transformar lo que puede ser una mera discusión en un diálogo de indagación que exceda el relato de anécdotas o la repetición de contenidos. Así, el que aquí llamo *“oído filosófico”* tiene que ver con la capacidad de percibir el contexto dialógico en que se desarrolla la clase, contexto que es multidimensional; y lo es porque se entrelazan emociones, miradas, percepciones, silencios, expresiones, pensamientos que tienen lugar en ese espacio. Por lo tanto, sabiendo la multidimensionalidad del contexto, se deben buscar y encontrar los *sentidos* en las diversas expresiones, en los argumentos que nutren el diálogo. La tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, debe ser prepararse para prestar el oído y captar el instante en el que, durante el



discurso, se dejan entrever esas cuestiones filosóficas. Pero, ¿qué entender por “cuestiones filosóficas entonces? Creo que es importante dejar en claro que no se trata de reproducir las ideas de los filósofos, sino más bien, de recuperar los argumentos que los representantes de la filosofía han ofrecido a lo largo de la historia, para así fomentar el *pensar por uno mismo*, pensar con la propia cabeza. Es decir, el oído aquí tiene que ser capaz de detectar los problemas filosóficos que, implícita o explícitamente, surgen en el diálogo para construir otros nuevos, para seguir problematizándolos.



Bibliografía consultada

Cerletti A. (2008) *“La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”*, Ed. Libros del Zorzal.

Cerletti y Kohan (1996), *“La filosofía en la escuela”* , Ed. La UBA y Los profesores secundarios.

Echeverría, E. (2004) *“ Filosofía para niños”* , SM Ediciones, México.

Kohan, W. (2004) *Infancia: entre educación y filosofía*, Laertes, Buenos Aires.

Kohan, W. y Olarieta, F. (2013) *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Ed. Homo Sapiens, Rosario.

Kohan, W. y Wakman, V. (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Capítulo 3: Perspectivas de filosofía, ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. (1992) *La filosofía en el aula*, Cap. 10 Dirigir una discusión filosófica, ediciones de la Torre, Madrid.

Santiago, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Fragmento del Cap. 6, Paidós, Buenos Aires.

Santiago, G. (2007) *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Larrosa, Jorge (2000) *“Pedagogía profana”* Ed. Novedades Educativas – 1^a. Edición, Bs. As.

Lipman, M., *Pensamiento Complejo y Educación*. De la Torre.

Meirieu, P. (2001) *Frankenstein Educador*, Leartes, Barcelona.

VARGAS y GUACHETA, *“La pregunta como dispositivo pedagógico”*, Itinerario Educativo. Año XXVI, N," 60 ENERO Junio 2012 pp.173191.