

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
38

2012

**“Ignorancia fundante”: la cuestión de las preguntas en la clase,
por Daniel Brailovsky y Angela Menchón,
Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov. 2012 – Vol 2 – Págs 69 a 77**

“Ignorancia fundante”: la cuestión de las preguntas en la clase

DANIEL BRAILOVSKY*

ANGELA MENCHÓN**

Introducción

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.

Paulo Freire, *20 máximas*

El acto de preguntar es, dentro de una clase, una práctica muy frecuente en cualquier nivel de enseñanza. Los docentes preguntan para indagar saberes previos, para evaluar, para abrir un diálogo, o a veces incluso para ser irónicos y poner en evidencia lo que los alumnos no saben. Los estudiantes, por su parte, preguntan para aclarar sus dudas y para mostrarse participativos (una demanda históricamente novedosa hacia el alumno de estos tiempos), entre otras cosas. Las preguntas involucran saberes, pero también habilitan posiciones subjetivas para quienes las formulan, las permiten, las exigen o las responden dentro de las aulas. En este trabajo nos proponemos analizar el lugar de las preguntas en la cultura escolar, más específicamente en los aspectos culturales de la situación

de clase. Desde esta perspectiva, preguntar no es solo un acto de lenguaje, sino también una posición subjetiva, y el acto de preguntar forma parte de las reglas tácitas de la clase.

Partiremos de un episodio tomado del trabajo de campo de la investigación de referencia de este texto, para mostrar cómo los aspectos culturales de la situación de clase emergen al abordar la cuestión, entremezclándose con el análisis puramente didáctico o cognitivo. Luego desarrollaremos algunas premisas acerca del lugar de las preguntas en la cultura escolar, que operacionalizaremos en un nivel más próximo como “gestualidad de la clase”. La gestualidad de la clase será entendida como aquél conjunto de permisos, habilitaciones para la palabra, el cuerpo y el saber que rigen en el encuentro pedagógico dentro del aula (Brailovsky, 2010). Es un modo de hablar de la cultura escolar circunscribiendo el análisis al encuentro pedagógico de enseñantes y aprendientes en la situación de clase. Al ruedo de este análisis, dialogaremos con la teoría producida acerca del uso y valor pedagógico de las preguntas, tanto de docentes como de alumnos, tanto espontáneas como planificadas. Finalmente retomaremos, co-

mentando algunos resultados de la investigación de referencia, el caso particular de las preguntas escritas.

Repreguntar por escrito: un dispositivo de investigación

En el marco de un estudio¹ destinado a indagar en las experiencias de escritura en las aulas de la formación docente, se implementó un dispositivo destinado a ejercitar la elaboración y corrección cooperativa de preguntas escritas. El mecanismo de esta tarea de escritura demandaba la disposición de los participantes -docentes en formación- en una ronda cerrada. Cada uno, en una hoja en blanco, debía escribir una pregunta de indagación acerca de la temática que se había estado discutiendo en la clase. Hecho esto, las hojas se entregaban al estudiante sentado al lado en un mismo sentido, de modo tal que cada uno recibía la pregunta formulada por un compañero: no para responderla, sino para reformularla y/o complejizarla. Esta rotación se repitió varias veces para, finalmente, leerse en voz alta todas las preguntas. Lo que se buscaba indagar era el modo en que la escritura de preguntas -que son textos breves, concretos, vinculados a la curiosidad- habilitaba el

* Dr. en Educación; Prof. en la Universidad Torcuato Di Tella y en distintas universidades e institutos de formación; Director del proyecto Aprender Escribiendo, Universidad de Ciencias Económicas y Sociales. E-mail: dbrailovsky@gmail.com



** Prof. de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, Universidad de Buenos Aires; Maestranda en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella; Co-directora del grupo de investigación Aprender escribiendo Universidad de Ciencias Económicas y Sociales; Miembro de los grupos de investigación Filosofar con Chicos y Grupo de Investigaciones Urbanas, Universidad de Buenos Aires. E-mail: sangelano@hotmail.com

acceso a niveles de discusión más profundos y a la producción de textos más fluidos y consistentes, y ayudaba a los estudiantes a construir una reflexión sobre la posibilidad de “pensar escribiendo”. Las preguntas de *indagación* son aquellas en las que quien pregunta no presupone que la persona interrogada conozca la respuesta: cualquier respuesta por venir no señala el cierre de la discusión sino los comienzos de una indagación ulterior; de hecho el proceso de indagación iniciado por una pregunta de este tipo a menudo comienza examinando la pregunta para ver si esta requiere una clarificación. Las preguntas de indagación se distinguen de las preguntas *corrientes* (usadas en situaciones en las cuales queremos información, indicaciones, etcétera) y las *retóricas*, que no son preguntas genuinas dado que quien las plantea ya posee la respuesta (Sharp y Splitter, 1996).

En las producciones se reconocieron diferentes estrategias de construcción y reconstrucción de preguntas, las cuales apuntan en general a complejizar y reformular la original². Lo que más llamó la atención de esta experiencia, sin embargo, fue un dato marginal que nos invitó a redirigir la indagación hacia ciertos aspectos del orden de la cultura escolar. Hay muchas preguntas cuya respuesta es obvia, preguntas absurdas o incoherentes, otras claramente retóricas, y las que carecen de carácter indagatorio porque se dirigen puntualmente a hechos o referencias específicas. Dentro de estos desvíos, algunos episodios hicieron presente el efecto que produce la situación “escolar” en la disposición de los estudiantes a preguntar. La pregunta fue formulada por una alumna de la carrera de formación docente a partir de una discusión sobre las relaciones entre *juego* y *conocimiento*, y fue la siguiente: ¿puede servir el juego para enseñar los saberes previos a los alumnos?

La pregunta es obviamente absurda, ya que los saberes son definidos como “previos” cuando ya forman

parte del bagaje cognitivo del alumno, y por consiguiente no tiene sentido formular su enseñanza, por el medio que sea. Al observarse esto en la puesta en común, la alumna, entre risas, se extraña de haber escrito eso. Pero ¿qué mecanismo hizo que la formalidad de la consigna produjera el efecto de suspender el sentido común? ¿Necesariamente dicha formalidad abre un espacio de escritura “impostado”, en tanto exige asumir un lugar que para un estudiante está aún en construcción? La respuesta, creemos, puede hallarse en el interjuego de sentidos que surge de la curiosidad que guía y el ambiente formal de la clase que exige el ejercicio de una gestualidad cuya interpretación (en el sentido más teatral del término) demanda un largo proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2007). Para entender el valor y los efectos de la pregunta en la clase, entonces, parece necesario indagar también qué escenarios se abren para la pregunta en el contexto de la micropolítica de una clase. Los aspectos micropolíticos de una clase refieren a aquellos elementos ligados a las relaciones de poder, a los juegos de intereses, a las agrupaciones y tensiones interpersonales que se dan entre los sujetos que protagonizan el encuentro pedagógico áulico en cualquier nivel de la enseñanza (Santos Guerra, 2004; Ball, 2008; Terrén, 2008; Jares, 1997; González González, 1997).

En las siguientes páginas nos proponemos analizar algunos aspectos relevantes alrededor de esta dimensión cultural de la clase, que habilita distintas posiciones para preguntar oralmente y por escrito. Desde esta perspectiva, las preguntas no son solo una estructura del lenguaje sino también una práctica regida por la gramática escolar, expresada por excelencia en la situación de clase (Tyack y Cuban, 2000).

La pregunta y el saber escolar

La cuestión de la pregunta pedagógica como herramienta de aprendi-

zaje, como afirma Zuleta Araújo

“ha sido quizás, uno de los temas que menos debate ha suscitado en la institución educativa, y sobre el que menos se investiga y publica en nuestro medio, a pesar de ser un tema tan importante y necesario en la dinámica de los procesos formales de adquisición de conocimientos” (2005, pág. 115).

Situando la pregunta en su tonalidad filosófica, es un rasgo a destacar que desde los inicios de la filosofía la pregunta se constituye como herramienta primordial: la pregunta permite desnudar y ver el revés de la trama, lo que hay por detrás de las supuestas verdades, lo que subyace o lo que se oculta (Anaya Moix, 2005). Da cuenta de lo dinámico, de lo incompleto de toda sabiduría humana. Ante un mundo respondido, hace falta adentrarse en un mundo preguntado. Incluso desde una perspectiva puramente comunicativa, el asunto reviste gran importancia³.

Desde lo pedagógico, las reflexiones sobre la pregunta y el saber invitan a retomar la preocupación de Rancière (2007): ¿es necesario entender? La secuencia “explicar-entender”, ¿es necesaria para que tenga lugar la enseñanza? ¿Hay acaso otros recorridos que la experiencia de ayudar a aprender pueda recorrer para llegar a (algún) destino? Si la explicación se pone bajo un manto de sospecha por ser terreno propicio para la imposición, y el entendimiento se presenta como emblema de la alienación, ¿cómo sostener un diálogo no exclusivamente explicativo, cómo enseñar sin alienar? La pregunta, en este contexto, parece tener buenas probabilidades de propiciar un diálogo basado en secuencias de otro orden. ¿Será la pregunta en la enseñanza lo que la utopía en la educación? ¿Expresará en un nivel más operativo, más próximo a la posición del sujeto en la relación pedagógica, los afanes de movilidad, de horizonte compartido, de marcha constante y decidida hacia

la posibilidad de una enseñanza no alienante? ¿Podemos pensar a la pregunta como la apertura hacia una relación más autónoma de los sujetos con sus propios procesos de aprendizaje?

Una de las referencias más destacadas sobre la pregunta y la relación con el conocimiento reside en los desarrollos de Paulo Freire y sus ideas sobre la pregunta como emblema de una nueva pedagogía. En palabras de Escobar Guerrero, uno de sus discípulos,

"la educación autoritaria, definida por Freire como la Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria), es adaptación. La educación liberadora se nutre de la pregunta, como un desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. La educación liberadora es, por lo tanto, la Pedagogía de la Pregunta" (1990, pág. 18).

La concepción de Freire reconoce en la pregunta una triple oportunidad, una triple virtud. En primer lugar, claro, de carácter político: la pregunta es liberadora porque sirve para poner en evidencia el necesario carácter dialógico de la educación. Si el profesor es quien detenta la verdad, dirá Freire, tiene que decir la verdad, *"pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo"* (Freire y Fagúndez, 1986, pág. 51). Una pregunta es el entorno de ejercicio del diálogo, y se opone a una concepción bancaria y autoritaria de la educación. La enseñanza de un mismo contenido por medio de una exposición ordenada y metódica o por medio de una pregunta o serie de preguntas, ofrece dos escenarios distintos. De un lado, la (al menos aparente) rapidez y la eficacia de la transmisión; por otro lado, el objeto de saber puesto allí *en bruto* para ser interrogado ofrece una guía eficaz para la curiosidad y sugiere una apropiación más profunda y genuina, más auténtica, pero menos controlable y predecible (Brailovsky, 2011).

El segundo punto fuerte de la pregunta en Freire es su lugar en la construcción específica del conocimiento. La pregunta garantiza una relación cercana con la esencia del conocimiento, con sus aspectos fundamentales. Lo que se opone a la pregunta, en este caso, es la mera recolección y acumulación de información, desamparada y ciega sin la guía de la interrogación. *"No digo que no sea necesario informarse"*, dice Freire, pero *"lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo"* (op.cit., pág. 57). Finalmente, la pregunta es vista como un acto profundo de enseñanza. No ya un recurso o una herramienta, sino un acto de enseñanza. La cuestión radica *"en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer"*, donde el educador no puede negarse a proponer, pero tampoco puede rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. Freire no niega la voz del maestro, pero se empeña en demostrar que esa voz carece de sentido si no se entrelaza con la de los estudiantes en un diálogo genuino.

Desde esta perspectiva, la pregunta se vuelve una herramienta ineludible a la hora de generar un vínculo más activo de los estudiantes con el conocimiento y una actitud menos directiva por parte de los docentes en relación al mismo, elementos que hacen de la enseñanza en el nivel superior un espacio de producción y circulación más democrática del conocimiento.

Lugares habilitados para la pregunta en la cultura escolar

Para adentrarnos en el análisis del lugar que la cultura escolar -traída a un nivel más próximo a partir del análisis de la gestualidad de la clase- le da a la pregunta, debemos discernir y tomar posición respecto de una distinción inicial entre la pregunta como

proposición del lenguaje, estructura universalmente reconocible dentro del universo arbitrario de la lengua, y el *acto de preguntar*, que es situado y se inscribe en el escenario del enunciado. Dicho acto es variable, se diversifica en distintos contextos, se instala en tradiciones y modos de hacer, se vuelve funcional o disruptivo en relación a las normas institucionales y a los lugares instituidos para la subjetividad. Todas las reflexiones que proponemos aquí se orientan a esta segunda dimensión de la pregunta.

El acto de preguntar -más allá del contenido- habilita distintas posiciones. Desde la perspectiva de la gestualidad de la clase, la lectura puramente cognitiva sobre los distintos tipos de pregunta revela un sentido adicional: la pregunta retórica no busca respuesta, pero acompaña el discurso del docente. La pregunta irónica, que en términos estructurales no es más que una afirmación encubierta, en los cursos de primaria es también un modo habitual de reafirmar la asimetría, aspecto que se hace evidente cuando se dicen cosas como *"¿ya entendieron todo? ¿me voy a mi casa, entonces?"*. La pregunta que indaga saberes previos (pregunta "diagnóstica") apunta a reconstruir el escenario de partida, pero es a la vez una pregunta que establece y amplía las condiciones para poder empezar a preguntar realmente. Desde la perspectiva de la cultura escolar y la gestualidad en la clase, la pregunta puede entenderse como un elemento clave en la definición de las reglas básicas del encuentro pedagógico.

La pregunta es una prerrogativa estructural del alumno dentro de las reglas gestuales de la clase. Ser alumno demanda el ejercicio de una serie de gestos básicos entre los que se destaca principalmente la atención, pero también hay un gesto que lo hace visible y que casi siempre precede a la pregunta: la mano alzada (Carrillo *et al.*, 2008). En ese sentido, la pregunta es esperada y existe un lugar estructuralmente establecido para alojarla. Es ese tipo de intervención la que sirve a los

maestros para aseverar, por ejemplo, que un alumno o un grupo de alumnos son "participativos"⁴. La exigencia de este gesto, sin embargo, es también señalada como un rasgo autoritario de los profesores (Hernández Méndez, 2006).

Por otra parte, la pregunta "de examen" o pregunta evaluativa, es otro lugar que la cultura escolar asigna a la pregunta (García Martínez, 2011; Perrenoud, 2007; Litwin, 1998). En este caso, la operación de preguntar sintetiza por escrito el rito de la lección: es una pregunta experimental, escindida del diálogo. El examen tiene una cantidad específica de preguntas, en general numeradas, a las que los alumnos aluden haciendo uso de esa presentación estructurada: "¿sabías la tres?", "la cinco era la más difícil".

Hablar de la pregunta como insumo posible (aunque no obligatorio) de la gestualidad del alumno en la clase hace oportuno pensar en los distintos climas del aula que habilitan la pregunta, y los que la bloquean. Cuando Foucault desarrollaba sus clases en el Collège de France lo hacía con un estilo expositivo que fascinaba y atrapaba a sus discípulos y alumnos. Con devoción seguían sus argumentos tomando notas y devorando cada palabra del maestro. Un periodista del *Nouvel Observateur*, Gérard Petitjean, recuperó alguna vez una sensación derivada de este estilo docente de Foucault:

"Cuando Foucault entra en el anfiteatro, rápido, precipitado, como alguien que se arroja al agua, pasa por encima de algunos cuerpos para llegar a su silla, aparta los grabadores para colocar sus papeles, se saca la chaqueta, enciende una lámpara y arranca, a cien por hora. (...) Hay trescientos lugares y quinientas personas aglomeradas, que ocupan hasta el más mínimo espacio libre. (...) Ningún efecto de oratoria. Es límpido y tremendamente eficaz. (...) A las 19:15, se detiene. Los estudiantes se

abalanzan sobre su escritorio. No para hablarle, sino para parar los grabadores. No hay preguntas. En el tropel, Foucault está solo. Y comenta: 'Tendría que poder discutir lo que he propuesto. A veces, cuando la clase no es buena, bastaría poca cosa, una pregunta, para volver a poner todo en su lugar'" (Ewald y Fontana, 2008).

Foucault resalta un aspecto, una vivencia propia de la práctica docente: habitualmente existe un silencio tras la clase, los estudiantes no preguntan. No se constituyen como un canal de retorno. Ponen al docente en un lugar teatral, distante, impostado. Al docente no le queda más alternativa que actuar, como quien despliega una puesta en escena, anticipando problemas y posibles soluciones. No puede negar su voz, diría Freire, pero a la vez se siente inhibido de exigir un diálogo, porque su audiencia lo venera y lo especta, transcribe sus palabras en los cuadernos y responde tan solo con aplausos y vivas. El dispositivo educativo que moldea a sujetos que no preguntan, entonces, entra en diálogo con cuestiones de la cultura escolar y académica, vinculadas entre otras cosas a las relaciones de poder que circulan en el seno de la clase, tales como el prestigio que otorga autoridad a los docentes y a la vez los aísla del entorno dialógico, y las prácticas concretas que estimulan o refuerzan la actitud pasiva o el "miedo a no saber".

Para organizar y profundizar en este conjunto de asuntos que se disparan al discernir entre la pregunta como hecho del lenguaje y el acto de preguntar en el marco del dispositivo de clase, se demanda especificar el sentido que otorgamos a la cuestión de la "gestualidad de la clase": ese conjunto de "permisos" acerca de cómo pueden sentirse, o hablar, o moverse, los maestros y los alumnos dentro del aula. ¿Dónde están esos permisos, cuál es su genealogía, cómo se negocian las variaciones que definen las distintas formas que son susceptibles de asumir? ¿Cómo capturarlos, entenderlos, nombrarlos? ¿Cómo

construir un sistema teórico a partir de una dimensión tan "etérea" del encuentro pedagógico como lo es su clima, su textura? La noción de gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) y de cultura escolar (Borges et al., 2004; Faria Filho et al., 2004; Faria Filho, 1996; Julia, 2001; Viñao, 2002) dan cuenta de que ser maestro o ser alumno implica asumir un modo de moverse, de hablar, de sentir, de apropiarse del espacio; y si puede decirse que este conjunto de operaciones -que pueden definirse como gestos- preexisten a los sujetos singulares que ocupan el "lugar" de maestro, aunque luego cada uno les aplique sutiles o drásticos cambios, entonces es válida la aspiración de reconocer y sistematizar una gestualidad del aula un estudio anterior cuyo trabajo de campo consistió en analizar numerosas situaciones de clase a partir de estas preguntas, se concluyó que los gestos que el ambiente del aula predominantemente establece para los alumnos (los que están permitidos y alentados en las aulas y en función de los cuales se estructuran los distintos procedimientos de la clase), se reúnen principalmente alrededor de unas pocas operatorias muy específicas que pueden servir para entender el encuentro de la formación en el nivel superior. Estas piezas son el resultado de una reducción a lo esencial de infinidad de movimientos, palabras, consignas, conflictos. Estos son: *decir y mostrar*, para el maestro, resumidos en las ideas de "explicar y dar consignas"; *atender y trabajar*, para los alumnos, desagregados en los gestos de mirar, escuchar, leer y escribir (Brailovsky, 2010).

Este esquema deja a la pregunta un lugar discrecional y desdibujado: en el ambiente del aula *preguntar y participar* se presentan en nuestros días como gestos importantes y deseables, pero muchas veces relegados a una mera reafirmación del esquema explicación→comprensión. La expresión "¿alguna pregunta?", de hecho, aparece seguida con bastante frecuencia de comentarios irónicos por parte del docente si nadie pregunta nada, del orden de "¡ah, qué

bien, todos entendieron todo perfectamente...!"; o de una repetición de las explicaciones, con otros ejemplos u otros argumentos, o simplemente de un silencio incómodo. Por otro lado, el ofrecimiento de un espacio de preguntas con posterioridad a la explicación-mostración del docente (dependiendo, claro, del nivel de enseñanza del curso y del ambiente de clase) puede redundar en discusiones dialógicas y debates de contenido tendientes a otorgar sentido a la voz discente del maestro (Cazden, 1991) así como un papel más activo del estudiante en la construcción del conocimiento. La cuestión es ¿cómo abrir el clima de la clase a esta posibilidad? ¿Cómo hacer compatibles estos gestos, estos procedimientos de clase, estos materiales del aula, con las posibilidades que abre la pregunta como herramienta de enseñanza y de aprendizaje?

Quizás una de las situaciones que mejor expresa las contradicciones y problemas que se siguen del imperativo cultural de la explicación es el examen escrito. Carlino (2004) señala que habitualmente los docentes realizamos evaluaciones escritas y exigimos competencias escriturales que no enseñamos, es decir: evaluamos la producción de textos escritos sin haber dado a los estudiantes orientaciones acerca de los procesos de escritura que son propios de la disciplina en la que se están introduciendo. Más allá del análisis puramente escritural de esta observación, podría conjeturarse que la misma es extensiva a esta tensión entre prácticas puramente explicativas y discursos legitimantes que apelan a las ideas de “crítica”, “reflexión”, “discusión”, etcétera. Exigimos de los estudiantes una actitud activa y cuestionadora, lo enunciamos desde los objetivos de nuestros programas, pero no enseñamos a *preguntar* en tanto práctica específica y compleja: no solemos ejercitar a los estudiantes en una actitud epistémico-dialógica y movilizadora por la curiosidad. El propio concepto de lo “crítico” ha quedado “*muy oscurecido y desgastado por el uso*” (Leal

Carretero, 2003; ver también Gerardo Meza, 2009; José, 2000). En ese marco las preguntas y las respuestas en las aulas de la formación parecen ubicarse, más que en un espacio de indagación genuina por todos los miembros de la clase, en un juego de simulacros -ligados al discurso de lo “políticamente correcto”- donde el acento está puesto, aunque de manera solapada, en el control de saberes y en la acreditación formal de las materias (Litwin, 1998, pág. 34).

Gestos interrogativos y escritura

Las hipótesis y reflexiones que hemos volcado hasta aquí en relación a las preguntas y el encuentro entre maestros y alumnos en el aula se afina y se ajusta si se piensa en las preguntas como textos escritos. Una pregunta escrita es, en principio, un texto muy corto que se elabora -al menos en principio- en poco tiempo. Esto lo hace especialmente dúctil a los efectos de los tiempos de una clase, y se articula con un problema central de los textos: su extensión. Una de las líneas en las que nuestro estudio ha indagado guarda relación con el “efecto psicológico” que ejerce usualmente la extensión de los textos.

Cuando se ofrece a los estudiantes de educación superior una consigna de escritura o de lectura, una parte considerable de la dificultad percibida del texto reside en la cantidad de páginas. Un texto largo transmite una idea de hazaña, de épica heroica por parte de quien debe escribirlo o leerlo. Es claramente uno de los primeros datos que se perciben del texto, aun antes que su dificultad en lo estrictamente conceptual, y con frecuencia es una de las primeras exigencias de las consignas respecto de los textos escritos, que suelen estar acompañadas de “mínimos” y “máximos”, expectativas sobre la extensión en las que pueden reconocerse algunas connotaciones. El “mínimo” de páginas en una consigna expresa una exigencia de calidad para el alumno y una ex-

presión de expectativas del docente, y suscita en los estudiantes preguntas del tipo de “¿alcanzará con esto?”. El “máximo”, por su parte, guarda relación con la economía de esfuerzos y tiempos del docente (que deberá invertir un esfuerzo en la lectura y corrección), pero también con la prevención de que los textos no se extiendan en asuntos irrelevantes que serán luego entendidos como “floreo”, “chamuyo” o mera dispersión⁵.

Algunas estrategias habituales de las prácticas de escritura de los estudiantes ponen en evidencia la relevancia de la extensión en los textos, como la especulación con los tipos y tamaños de fuentes y los interlineados, o el “copipasteo” de material de Internet, que además de ser una forma de darle “seriedad” al texto, puede funcionar como una estrategia para aumentar su extensión (Brailovsky y Gerstenhaber, 2010). Los conceptos de resumen y síntesis, muy utilizados para discutir cuestiones del estudio previo a los exámenes, son también expectativas o procedimientos que involucran la extensión⁶.

La pregunta como texto puede entonces potenciar las cualidades reflexivas propias de la escritura despejando los obstáculos culturales o psicológicos que se derivan de la extensión, siempre y cuando se constituya en ejercicio soberano de la curiosidad y asuma una actitud epistémica consistente con estos valores. No obstante, al estar inmersa en la gestualidad de la clase -que como ya hemos dicho no siempre se erige sobre pilares culturales proclives a la asunción de un ambiente dialógico- puede también devenir en un distanciamiento idealizado respecto del contenido, o derivar en una actitud impostada que no colabora con la indagación genuina.

Conclusiones

A través de un recorrido conceptual por cuestiones pedagógicas y didácticas, este trabajo ha abordado distintas modalidades y texturas que

la pregunta (en tanto dispositivo complejo y multifacético del pensar y el conocer) asume en el ámbito situado de una clase. Dichos modos han revelado en cada caso diversas posiciones epistémicas de los sujetos, intereses, supuestos, relaciones de poder, potencias y límites, todos ellos enmarcados en la cuestión de la gestualidad en el ámbito de la clase. Algunos interrogantes implícitos en lo anteriormente planteado (como: ¿quién pregunta en la clase?, ¿de qué manera se pregunta?, ¿qué permite una pregunta?) han abierto la indagación acerca de los múltiples usos educativos de este gesto epistémico (y este acto educativo) curiosamente olvidado en las reflexiones académicas en materia pedagógica.

Preguntar es un ejercicio de la curiosidad. Pero no un ejercicio en el sentido escolar del término, sino en tanto *acción de ejercer*: en la pregunta se halla la superficie del acto de indagar y el deseo de saber. Preguntar demanda ordenar algunas cosas que ya se saben para usarlas como puente hacia lo que no se sabe. Por eso la pregunta es una invitación a la metacognición, obliga al sujeto a pensar en lo que sabe, en lo que quiere saber, en lo que no sabe (Lara Catalán, 2001). La idea freireana de una "pedagogía de la pregunta", que hemos comentado páginas atrás, es consecuente con una concepción del alumno como activo constructor de sus conocimientos, y las preguntas han sido de hecho un rasgo esencial de las nuevas pedagogías, porque

"concuerdan muy bien en el modelo educativo de la Escuela Nueva, que implica, desde luego, no solo innovar e implementar métodos y estrategias, de los materiales, de los ambientes y espacios educativos, sino también rescatar el papel crítico-constructivo de los educadores y de los alumnos" (Zuleta Araújo, 2005, pág. 116).

Psicología constructivista, escuela nueva y pedagogías críticas han encontrado en la pregunta un buen ejemplo de práctica educativa abierta, reflexi-

va y emancipatoria. En el primer caso, porque la pregunta otorga un lugar activo (concreta y visiblemente activo) al sujeto en la construcción del conocimiento (Zubiría Samper, 2006; Polanco Hernández, 2004; Cevallos, 2010), en el segundo porque al ser operacionalizable en estrategias didácticas, la pregunta ofrece un dispositivo eficaz de intervención. En el caso de las pedagogías críticas, la pregunta pedagógica retoma todo un arsenal filosófico político que permite reconstruir los lazos entre las prácticas docentes y los distintos aspectos -reproducción, resistencia, emancipación, concientización, hegemonía- que desde este enfoque se analizan en la educación. En la pregunta, creemos, estas dimensiones se articulan: a la vez que se profundiza en la dinámica de la enseñanza, hay algo del orden de la justicia distributiva de la clase que se juega en este terreno. En la explicación, que es más o menos pansófica, se supone que se distribuye un saber equitativamente (tal es el fundamento de la instrucción simultánea) mientras que las preguntas evidencian la diversidad entre los alumnos: el acto de preguntar es también, en ese sentido, un acto de repartir y de redistribuir la palabra. Pensar en el lugar de las preguntas en las aulas de la educación superior, entonces, no se reduce a una cuestión de la eficacia de la enseñanza, sino que invita a revisar también cuestiones de justicia educativa.

Los dispositivos de escritura en clase pueden contribuir a darle forma a las preguntas de un modo riguroso y en base a criterios sólidos y sin dejar de partir de los imaginarios y conceptos previos de los propios estudiantes. Preguntar libre y ordenadamente sirve para saber qué creencias tienen los estudiantes acerca de cuestiones que se van a presentar como material de estudio, y también para hacer notar lo familiares que pueden ser algunos contenidos de la tradición disciplinar en cuestión con sus propias preocupaciones o concepciones: las preguntas de la filosofía, de la pedagogía, las ciencias naturales o la matemática son preguntas que nos

atravesamos, porque pertenecemos a la misma cultura que las formula. Por eso preguntar no siempre es un modo de llegar a una respuesta, sino que puede servir más bien para ejercitar una mirada.

A la luz de lo expuesto, se evidencia una tensión entre la riqueza del gesto interrogativo, en tanto movimiento de apertura que habilita la búsqueda de conocimiento, motoriza y nutre las relaciones de enseñanza y aprendizaje, permite superar los saberes acumulados mediante un salto hacia lo que queda por pensar, y los efectivos usos de la pregunta en el quehacer cotidiano de los docentes de todos los niveles de enseñanza. Una pedagogía de la pregunta parece estar todo el tiempo insinuándose y ocultándose en las aulas, proclamándose necesaria y omitiéndose de hecho; podemos ver sus potencias, aparecen enunciadas en todos los discursos educativos de la actualidad, mientras que por otro lado se manifiesta una resistencia a incorporar de manera habitual prácticas relativas a la pregunta como una herramienta pedagógica que habilita la crítica y la construcción de conocimiento. ¿Qué es lo que pone límites al preguntar? ¿Cuáles son los obstáculos que hacen que ni docentes ni estudiantes se ejerciten diariamente en este gesto de *ignorancia fundante* que constituye el gesto interrogativo?

A partir de la reflexión en torno a las diversas modalidades y lugares, efectivos y posibles, de la pregunta en el ambiente de la clase, buscamos propiciar la reflexión y la generación, desde determinados dispositivos, de una actitud pedagógica que conviva cómodamente con la asunción de la propia ignorancia, dándole a esta un carácter fundante y tomando dicha instancia como punto de partida para la búsqueda de una mayor profundidad en la producción y en la socialización del saber en el nivel de enseñanza superior.

Recibido el 12 de agosto de 2011

Aceptado el 5 de marzo de 2012

Bibliografía

- ANAYA MOIX, Vanesa, “La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE”, en *redELE Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 5, 2005. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000247.pdf> (descargado en septiembre, 2011).
- BALL, Stephen, *La micropolítica de la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- BORGES, Daniel; CALDAS PESSANHA, Eurice y MENEGAZZO, María Delia, “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”, en *Revista Brasileira de Educação*, N° 27, set.-dez., 2004. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf> (descargado en junio 2007).
- BRAILOVSKY, Daniel y GERSTENHABER, Claudia, “La escritura en las carreras de formación docente: más allá del “copipasteo”, en *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)-UBA*, 29 y 30 de noviembre de 2010.
- BRAILOVSKY, Daniel, *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares, un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*, Tesis de doctorado, UdeSA, 2010.
- _____, *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011 (en prensa).
- CARLINO, Paula, “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”, *Acción Pedagógica*, vol. 13, N° 1, 2004.
- CARRILLO, José; CLIMENT, Nuria; GORGORIÓ, Núria; PRAT, Montserrat y ROJAS, Fernando, “Análisis de secuencias de aprendizaje matemático desde la perspectiva de la gestión de la participación”, en *Enseñanza de las Ciencias*, 26(1), 2008, pág. 67-76.
- CASSANY, Daniel, *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- CAZDEN, Courtney, *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1991.
- CEVALLOS, Leonardo, “La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje: retos, desafíos y posibilidades”, en *Repositorio Digital-UPS Filosofía y Pedagogía*, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 2010. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/844> (descargado en oct. 2011).
- ESCOBAR GUERRERO, Miguel, *Educación alternativa: pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, Facultad de Filosofía y letras-UNAM, 1990.
- EWALD, François y FONTANA, Alessandr, “Advertencia preliminar”, en FOUCAULT, Michel, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- FARIA FILHO, Luciano; GONÇALVES, Irlen; GONÇALVES VIDAL, Diana y PAULILLO, André, “A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na historia da educação brasileira”, en *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, vol. 30, N° 1, abril de 2004.
- FARIA FILHO, L., “Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica”, en DAYRELL, Juarez (org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1996.
- FREIRE, Paulo y FAÚNDEZ, Antonio, *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires, La Aurora, 1986.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Juan, “La pregunta como estrategia de aprendizaje en la composición del texto expositivo escolar”, Tesis Doctoral en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia, Venezuela, 2011. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22552> (descargado en septiembre de 2011).
- GARCÍA, Beatriz; GRANIER, Martha y otros, “Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula: una aproximación para la formación de docentes en ejercicio”, en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, N° 3, 2003. Disponible en: www.redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033305.pdf (descargado en junio, 2011).
- GERARDO MEZA, Luis, “Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: implicaciones para la educación superior”, en *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, vol. 10, N° 1, 2009. Disponible en: www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa, “La micropolítica escolar: algunas acotaciones”, en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 1, N° 2, 1997, pág. 45-54.
- HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Griselda, “El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria”, en *Revista de Investigación Educativa*, enero-junio, 2006. Disponible en: www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm# (descargado en julio 2011).

- JARES, Xesús, "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, septiembre-diciembre, 1997.
- JOSÉ, Elena, "Educación y Pensamiento crítico", en AGRATTI, Laura, *La enseñanza de la filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- JULIA, Dominique, "A cultura escolar como objeto histórico", en *Revista Brasileira de História da Educação*, N°1, jan.-jun., 2001, pág. 9-43.
- LARA CATALÁN, David, *La melancolía en los tiempos de la modernidad*, México, Instituto de Estudios Universitarios, 2001.
- LEAL CARRETERO, Fernando, "¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, N° 17, enero-abril de 2003.
- LEÓN CASCÓN, José, "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector", en *Infancia y aprendizaje*, N° 56, 1991, pág. 51-60.
- LITWIN, Edith, "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith y PALOU DE MATÉ, María del Carmen, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998
- PERRENOUD, Philippe, *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Editorial popular, 2007.
- POLANCO HERNÁNDEZ, Ana, "La pregunta pedagógica en el Nivel Inicial", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, julio-diciembre, vol. 2, año 4, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.
- ROMERO LOAIZA, Francisco, "La escritura en los universitarios", en *Revista de Ciencias Humanas*, UTP Colombia, mayo de 2000. Disponible en: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm (descargado en junio, 2011).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, "El pez en el agua. La micropolítica desde dentro de la escuela", *Organización y Gestión Educativa*, N° 4, julio-agosto, 2004, pág. 17-21.
- SPLITTER, Laurance y SHARP, Ann, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- TERRÉN, Eduardo, "Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar", en FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano (coord.), *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, Madrid, Akal, 2008.
- TYACK, David y CUBAN, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.
- VIZCARRONDO, Tarsis; DELGADO, Belkys y ROJAS, Aura, "Estrategias de aprendizaje para motivar a alumnos a la participación activa en el aula de clases en la escuela de relaciones industriales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales", Universidad de Carabobo, Campus Barbula, VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas, 9-13 de abril de 2007.
- ZUBIRÍA SAMPER, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Magisterio, 2006.
- ZULETA ARAUJO, Orlando, "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje", en *Revista Venezolana de Educación* (Educere), vol.9, N° 28, marzo de 2005, pág. 115-119.

Notas

- 1 Proyecto "Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales", Departamento de Investigación de UCES, Argentina, 2011. El estudio se propone implementar (y realizar un seguimiento de) dispositivos de trabajo en el aula basados en la escritura formal no vinculada a la evaluación para la promoción sobre contenidos de las asignaturas, en la carrera Profesorado de Educación Inicial. El interés está puesto, más que en cuestiones lingüísticas o cognitivas, en la experiencia de escribir como evidencia del funcionamiento de la cultura escolar del nivel superior. Para entender las relaciones y sentidos de las relaciones dentro del aula se ha utilizado la categoría "gestualidad de la clase".

- 2 En líneas generales, la complejización supone un agregado de elementos a la pregunta anterior. Esto puede producir que la pregunta se enriquezca ampliando su foco. Otras veces, si la pregunta anterior no es plenamente “indagatoria”, sino que encubre una afirmación o apunta a un dato fáctico, la complejización consiste en un cambio que modifica el carácter de la pregunta, devolviéndole su impronta indagatoria. Otros modos que aparecieron de complejizar una pregunta son la puesta en contexto y la detección y explicitación de supuestos.
- 3 García Martínez, por ejemplo, aborda la cuestión de las preguntas en la clase mediante el procedimiento de la taxonomía de las condiciones comunicativas que enmarcan distintos tipos de preguntas, llegando a reconocer 15 tipos de preguntas desde las que procura comprender las relaciones e intercambios áulicos (2011, pág. 123).
- 4 En ese sentido, una línea interesante de análisis es la que rastrea el imaginario del “alumno participativo” en los distintos niveles de enseñanza, donde predominan diferentes estilos y métodos de enseñanza (Vizcarrondo, Delgado y Rojas, 2007; García, Granier et al., 2003).
- 5 Estas expresiones surgen de una serie de entrevistas realizadas a profesores de Formación Docente en el marco del estudio de referencia de este artículo, donde se preguntaba a los docentes sobre las diferentes situaciones en las que pedían a sus alumnos que escribieran. Asimismo, la cuestión de la extensión apareció en los grupos de discusión realizados con docentes en formación en el marco del mismo estudio.
- 6 No se han hallado hasta el momento desarrollos académicos significativos sobre el tema de la extensión y su valoración en el marco de la cultura académica del nivel superior, pero sí numerosas referencias secundarias, como cuando esta es tenida en cuenta como variable en estudios que indagan en otros aspectos del acto de escribir. Un informe de investigación de León Cascón (1991), por ejemplo, analiza la comprensión lectora de dos grupos de lectores (expertos y novicios) y explicita el criterio de, para poder apreciar los resultados con textos de diferente complejidad, mantener constante en ambos grupos la extensión de los textos. Es decir: reconoce en la extensión una variable relevante (Romero Loaiza, 2000).

Resumen

El acto de preguntar es, dentro de una clase, una práctica muy frecuente en cualquier nivel de enseñanza. Las preguntas son, al mismo tiempo, una estructura del lenguaje y un gesto propio de la cultura escolar, para el que existen lugares precisos y bien definidos. Dialogando con los resultados preliminares de un estudio en curso sobre las prácticas de escritura en la formación docente, este trabajo indaga acerca del lugar de las preguntas en la cultura escolar, más específicamente en torno a los aspectos culturales de la situación de clase. Se analizan las posiciones de una clase típica en las que existen lugares habilitados para que docentes y alumnos pregunten, y se profundiza en el caso de las preguntas escritas como estrategia del docente para promover aprendizajes en los estudiantes de nivel superior.

Palabras clave

Educación superior – Estrategias didácticas – Escritura – Cultura escolar

Abstract

The act of asking is, within a class, a very frequent practice in any educational level. Questions are, at the same time, a structure of the language and a gesture of school culture, for which precise and quite definite places exist. Talking preliminary results of a current study about writing practices in the teaching training classes, the place of the questions in the classroom is analyzed here from the point of view of the cultural aspects of the class. Positions of a typical class in which certain places exist so that teachers and pupils ask are analyzed. It is also discussed the case of the written questions as a teaching strategy to promote learning in students.

Key words

Higher education – Teaching strategies – Writing – School culture