

PREGUNTA, SABER Y PEDAGOGÍA EN CLAVE FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA*

QUESTION, KNOWLEDGE, AND PEDAGOGY IN PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTICS KEY

JORGE IVÁN CRUZ †**

Universidad de Caldas, Colombia. jorge.cruz@ucaldas.edu.co

JAVIER TABORDA CHAURRA***

Universidad de Caldas, Colombia. javier.taborda@ucaldas.edu.co

RECIBIDO EL 12 DE FEBRERO DE 2014 Y APROBADO EL 25 DE JUNIO DE 2014

RESUMEN ABSTRACT

El presente artículo, producto de investigación teórica-cualitativa, justifica inicialmente el asunto de una posible solidaridad entre el preguntar y el saber pedagógico, cuestión que, como objeto de indagación, va llevando a comprender la íntima correlación entre la experiencia y la pregunta, entre el comprender y el preguntar, y al apelar a algunos rasgos especiales del preguntar que, vinculados al fenómeno educativo, nos dan a pensar en la necesidad de abordar el preguntar como *primitivo hermenéutico* en la constitución de saber pedagógico. La última parte del artículo deja la puerta abierta para encarar la íntima relación entre experiencia, subjetividad y pedagogía, que aunque no hace parte del desarrollo del trabajo, proclama como necesario su desvelamiento.

Initially the article justifies the issue of a possible solidarity between enquiring and the pedagogical knowledge, this issue as the subject matter of inquiry leads to the comprehension of the intimate correlation between experience and question, between understanding and questioning, and to appeal to some special features of enquiring that related to the educational phenomenon, take us to think about the need for a special approach to questioning as a *hermeneutic primitive* in the constitution of pedagogical knowledge. The last part of the article leaves an open door to address the intimate relationship between experience, subjectivity and pedagogy, although not being part of the article its unveiling is proclaimed as necessary.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

Experiencia, fenomenología, pedagogía, pregunta, saber pedagógico.

Experience, phenomenology, pedagogy, question, pedagogical knowledge.

* El presente artículo representa un resultado de la investigación teórica en desarrollo "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía", inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas, con código 1097612.

** Profesor Asociado Departamento de Filosofía Universidad de Caldas. Miembro activo del grupo de investigación "TÁNTALO".

*** Profesor Titular Departamento de Estudios Educativos Universidad de Caldas. Miembro activo del grupo de investigación "Maestros y Contextos".

Introducción

En múltiples escenarios en los que se despliega la acción de los maestros (en el aula, en la institución educativa, en la relación con sus pares, en la comunicación escrita de su quehacer, entre otros), la pregunta emerge como recurso en varias direcciones: como solicitud de información, como estrategia para dirigir el pensamiento de los estudiantes a prestar atención a ciertos contenidos o también como una manera de interpelar el conocimiento de otros o de nuestra experiencia en relación con el acto educativo.

Jaeger (2010) nos recuerda de la conversación de Sócrates sus dos formas fundamentales: la exhortación y la indagación, que se desarrollaban en forma de preguntas. Desde los tiempos del Sócrates educador, la pregunta constituye un asunto fundamental en la búsqueda del conocimiento, en la exposición de las ideas y en la conducción de los discípulos por los caminos del saber.

En la modernidad y, particularmente, con el advenimiento de su escuela, la pregunta ha tenido diferentes usos. Desde su configuración en la didáctica como modo especial de solicitar información presente en la memoria gracias a "...repeticiones y ejercicios en extremo frecuentes" (Comenio 91) a la manera como se solicita en la *Didáctica Magna*, pasando por el ejercicio fundado en preguntas validadas en *dominios de campo específicos* (Cf. Rojas) hasta la resignificación de las preguntas en tanto, en la escuela, ayudan al desarrollo del pensamiento científico (Giordan Izquierdo et al. Márquez y Roca) o, en dimensión pedagógica (Flórez), a la constitución del saber propio de los maestros. En todo ello hay que reconocer en la acción del preguntar una potencia inconmensurable.

Precisamente, esta última dirección es la que se quiere explorar. Es decir, aquella en la cual las preguntas que hacen los maestros a la experiencia ayudan a la constitución de saber pedagógico, contrastada en ocasiones con preguntas que desde nuestra perspectiva no podrían considerarse como tales en sentido¹ pleno, cuestión que más adelante será desarrollada.

¹ La expresión 'sentido' tiene en el artículo dos connotaciones. La primera asociada al significado de las cosas, a la relación de lo que aparece con aquello a lo cual se alude (Cf. Dubois et al.). La segunda, vinculada a las preguntas en tanto se reclama de ellas, en ciertos apartados del texto, que tienen que tener una razón de ser diferente al simplismo de solicitar respuestas que previamente ya se conocen por parte de los maestros. Concordamos en tal perspectiva con planteamientos de Flórez (2004) según los cuales: "le pertenece a la pregunta el poseer siempre un sentido, una orientación, una dirección" (178). Y también con la perspectiva de Freire y Faundez (2013) por cuanto las preguntas con sentido, que van más allá de la recitación de un saber consultado, cobran sentido, ya que democratizan la relación de formación en las instituciones educativas.

El saber pedagógico al que se hace alusión, es el saber que se constituye a partir de la experiencia reflexionada de los maestros. Es el saber que se genera en las aulas a partir de la relación de formación de sus actores. Es pedagogía hecha por maestros. Se comprende, en palabras de Zambrano como:

[...] el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tienen lugar en el aula de clase. El conjunto de eventos que tiene lugar entre un alumno y un profesor no son, de cualquier manera, fáciles de comprender. (231)

Si bien concordamos con esta apreciación, nos distanciamos de ella en tanto de tal conjunto de prácticas el maestro pueda dar cuenta a través de diferentes medios, esto es, puede comunitarizar tales prácticas, es decir, puede comunicar a otros indicios de sus experiencias².

Ahora bien, la constitución de la idea según la cual la pedagogía es teoría de la experiencia³ del educar (Cf. Cruz y Taborda) nos coloca en la esfera de la subjetividad (en tanto cada experiencia es originaria, idiosincrática, pero, al mismo tiempo, comunicable) y del juego de esta en la polifonía de otras subjetividades que se colocan de acuerdo en torno al asunto central de este artículo, a saber: el de la pedagogía y su constitución como saber a partir de la pregunta y, particularmente, de aquella que ha de desvelarse de las comprensiones que intentaremos esbozar.

Gadamer (2005) coloca a la pregunta en un lugar destacado, diríamos preeminente, en el ámbito de la hermenéutica y en el de la constitución

² En Zambrano, "la manera de resolver las situaciones en el aula de clase no se pueden transmitir, a lo sumo se pueden dar algunos indicios" (232).

³ La categoría 'experiencia' a la que se hace alusión fue desarrollada ampliamente por los autores en una producción anterior titulada: "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía". Allí se manifestaba que no era el experimento el objeto de estudio, sino más bien la experiencia subjetiva de los sujetos en el acto de educar y su posterior comunitarización la que ayudaba a la constitución de saber pedagógico. Acordábamos allí, en parte, con el planteamiento de Bollnow (1974) según el cual, "la experiencia nace de una meditación que procura establecer lo que al principio parecía incomprendible: nace de la elaboración y apropiación de aquello que nos sale al encuentro de una manera indeseada y no prevista. No es sino por su elaboración y apropiación posteriores, por su aplicación práctica en el obrar futuro y, en general, por su introducción en la propia vida, como el acontecimiento se convierte en experiencia. Suele decirse que el hombre hace experiencias, pero lo que lo encuentra es, en primer lugar, un hecho sin sentido, que él simplemente debe admitir. Solo cuando se lo apropia en el pensamiento y extrae de él una "enseñanza" para su vida, eso se convierte en experiencia" (157-158).

del saber mediado por el pensamiento. Al cierre de su obra *El giro hermenéutico*⁴ destaca que sin preguntas no hay pensamiento, recurriendo a ello en *Verdad y método I* al exponer que “el que quiera pensar tiene que preguntarse” (453). Es decir, el asunto es el de reflexionar sobre las tematizaciones que tienen lugar ante un texto, una consideración histórica o un *tú*; en otras palabras, es indagar por esas condiciones que hacen posible la comprensión. Se busca una correlación entre la exploración que tenemos del mundo, gracias a las preguntas que este suscita. El mundo se constituye en nuestro pensamiento. Develar las expresiones del mundo exige estar en contacto con él, debo indagarlo para tomarlo como “foco de sentido” (Merleau-Ponty, *Lo visible* 53).

En lo dicho se hace referencia a dos cuestiones en las cuales es importante ahondar, en tanto constituyen referentes insoslayables en nuestra búsqueda de comprensiones de la pregunta en su relación con la pedagogía. Tales cuestiones se concretan en la constitución de saber a partir de la experiencia y la pregunta. Y el segundo asunto, la cuestión del reconocimiento de la pedagogía como un saber que se nutre permanentemente de la experiencia; experiencia reflexionada a la base de la constitución del saber pedagógico.

La primera cuestión tiene que ver con el saber. Este, en pedagogía, se constituye a partir de la experiencia reflexionada y compartida (o comunitarizada) por aquellos que han tenido experiencias previas en tal saber (fundamentalmente, los maestros en cualquier nivel y los directivos maestros, en tanto son ellos quienes pueden teorizar sobre la experiencia del educar). En tal perspectiva, la pedagogía como fenómeno vivo, tematizable, constituido y constituible, permanentemente, abierto a su propia reconstitución, al ser reconocido como saber vinculado a la experiencia (aquella que nos interesa: la experiencia reflexionada) tiene a la base una relación insoslayable con la pregunta, en tanto no hay saber que no tenga en su constitución preguntas por aquello que antes de saberse estaba reconocido como la ignorancia de saber; en el no saber y en las noveles experiencias, a la base, se encuentran las preguntas.

⁴ Esta obra es un conjunto de ensayos de Gadamer, producidos en diferentes años, que está organizada estructuralmente en dos apartados. El primero de nueve ensayos nominado propiamente como *El giro hermenéutico* y el segundo, con cinco ensayos, titulado *La hermenéutica y la filosofía práctica*. El último ensayo de esta segunda parte titulado *Europa y la “oikoumene”* cierra con esta bella expresión: “aunque es cierto que si un día se acaba el preguntar, se habrá acabado también el pensamiento” (Gadamer, *El giro* 238).

El saber se constituye porque antes ese saber era ignorado y ante tal evento la pregunta surgía, se hacía necesaria. En el plano de la opinión esto (así) no se hace necesario, para la *doxa* la pregunta bien formulada no interesa; igualmente, para aquel que todo lo sabe e incluso para aquel que ignora su ignorancia, la pregunta, si surge, podría concebirse como inauténtica, porque si se tiene la idea ingenua de que se sabe no tendría sentido el preguntar⁵.

En lo expuesto, relacionado con la primera cuestión, subyace la idea de un saber que podemos llamar pedagógico; que se constituye a partir de la experiencia reflexionada del educar. En el corazón de tal experiencia, que busca los pro y contra, los ‘así o de otra manera’ del educar, se encuentra el preguntar. Un preguntar especial que Gadamer (2005) contrasta y para el que bosqueja una crítica al referir las llamadas preguntas pedagógicas, en tanto estas, al parecer, son inauténticas, ya que preguntan, diríamos, casi siempre, por lo ya sabido. La pregunta que ayuda a la constitución de saber, de saber pedagógico en el caso que nos ocupa, es la pregunta que en vez de cerrar caminos o de coaccionar sujetos y subjetividades, deja a la experiencia de verdad en suspenso, acepta la provisionalidad de las comprensiones y coloca a la pedagogía como fenómeno vivo, siempre mozo y dispuesto al cambio, líquido, en el lenguaje que propone Bauman (2006) para caracterizar fenómenos que fluyen, fenómenos escurridizos y cambiantes propios de la modernidad tardía, como este que nos atrevemos a desvelar “en el ahora”⁶.

En relación con el segundo asunto, el de la constitución de la pedagogía como un saber, al que podríamos nominar como lo hace el grupo de

⁵ “Toda pregunta realmente formulada tiene su motivación. Uno sabe por qué pregunta algo y uno debe saber por qué le preguntan algo para poder entender —y en su caso responder— realmente la pregunta (...). Cada pregunta tiene su motivación. Toda pregunta adquiere sentido por la naturaleza de su motivación. Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es esa, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de *apedagógica* por razones hermenéuticas” (Gadamer, “Texto e” 86).

⁶ Parece un contrasentido lo planteado en tanto podría aducirse que la pedagogía es una disciplina científica o bien un campo de saber con varios siglos de historia. Sin embargo, es eso precisamente lo que criticamos acá; es decir, el que los discursos inmóviles de la pedagogía sean concebidos como propios de una tradición que nos ha dicho durante años “la pedagogía es...”, y le quita muchas posibilidades de ser considerada como fenómeno renovable a partir de la experiencia reflexionada de aquellos que viven el educar y de las preguntas que se suscitan y están a la base de tal experiencia.

la práctica pedagógica, como saber pedagógico (Cf. Zuluaga)⁷ caben algunas tematizaciones. En principio, hacer alusión a saber y no a conocimiento destaca en la perspectiva gadameriana una solidaridad especial con las ciencias del espíritu. Y para nosotros, especialmente, con la pedagogía, ya que en relación con el saber, este lo consideramos móvil, fluido, incierto, siempre abierto, con sentido y vinculado al horizonte del preguntar. Podríamos ilustrar ello cuando Gadamer, acudiendo a la metáfora de Aristóteles del “ejército en fuga” (Cf. “Texto e” 196) parece preguntar ¿cómo llega a detenerse un ejército que está en fuga? ¿Dónde ocurre que empiece a detenerse? ¿Se produce el conocimiento en general en un punto concreto? Desde nuestra perspectiva el asunto radica en que no podemos expresar que el ejército se detiene cuando hay un número de fugados. El asunto radica en indagar cómo se inicia el proceso. Es un proceso no controlable y en el cual se da un acontecer del que nadie es dueño. Tal metáfora nos enseña que la experiencia es apertura y acontecer, algo que no se controla y de lo cual no se es dueño.

Para el saber el conocimiento es sumamente importante en la constitución de las ciencias, es un tipo de experiencia de verdad, pero no es la experiencia de verdad. Como tal es cuestionable, refutable, interpretable e interpelable. Lo dicho no va en la dirección del desconocimiento del conocimiento como asunto de la ciencia y de las ciencias, va en dirección contraria del conocimiento de ciertas ciencias que por su precisión y objetividad se consideran ellas como albergues únicos del conocimiento sabio, de las verdades verdaderas y que aceptan los problemas como modalidades del preguntar solo en tanto tal preguntar sea preciso y objetivable en las respuestas que les es posible anticipar y comprobar.

Benner acierta en mencionar un carácter deseado para la educación, la llama no afirmativa en alusión a ella como posibilidad, como incierta, como abierta, permanentemente, abierta en su trasegar. Dicha modalidad la contrasta con la educación afirmativa en tanto está afincada en la tradición, se nos hace inmóvil, imperativa y prescriptiva en sus enunciados. Al parecer ella es una en tanto conservadora o preservadora de las directrices y normas de la institucionalidad o en la orilla opuesta, como formulación de aquello y solo aquello que podría ser y que va de la mano de muchos discursos críticos que, como vanguardia de las reclamaciones sociales, se constituyen en educación como la única

⁷ Aunque en nuestra perspectiva, en la constitución de tal saber está la experiencia reflexionada cercana a la expresada por Benjamín (2011), Jay (2009) y Bollnow (2001), lo que nos coloca en un plano referencial distinto al del grupo en mención.

contestación posible (y casi oficial) al discurso oficial. El conjunto de caracteres que se han mencionado para la educación pueden ser traslapados a la pedagogía al ser una teoría de la experiencia del educar. Experiencia en la cual “nos encontramos sin saber cómo, y sólo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido” (Gadamer, “Texto e” 321).

Lo cual en sentido pedagógico implica que realizar una experiencia connota que nosotros somos variopintos en nuestras comprensiones, damos nuevos horizontes a nuestros conocimientos para enriquecer nuestro saber. Este es en nuestra comprensión el modo propio como acontece y da lugar a la correlación hombre-mundo-pedagogía, correlación que es histórica, ya que abre posibilidades a nuevos saberes.

La pedagogía, en el sentido aludido, podría asumir el carácter de afirmativa o el de no afirmativa. Pedagogía afirmativa en tanto deviene del discurso oficial, de los mismos autores y referentes que encabezan el listado de aquellos que la institucionalidad no solo reclama, sino que proclama como representantes casi únicos del discurso que acompaña al Estado y a las instituciones del mismo en las proclamas y medidas necesarias para orientar la formación de los ciudadanos en una dirección querida. Es afirmativa, pues, toda pedagogía que direcciona la acción de los maestros, que prescribe que hacer en las instituciones, que señala el rumbo imponiéndose a partir de consignas que repetidas hacen creer en la uniformidad de un discurso que supuestamente es compartido por todos los maestros así no haya evidencias de que medie en ello la crítica magisterial. Afirmativo, también es todo aquel discurso que se constituye en proclama crítica única de un magisterio que va en contra de la modernidad y del capital. Pedagogía no afirmativa, parafraseando a Benner (88), cuando aborda el asunto de la formación, es aquella que se abre a la experiencia reflexionada de los maestros en su acción educativa, que en la lógica de las preguntas y respuestas deja siempre la pregunta abierta para que los pro y contra en los asuntos pedagógicos sean siempre debatidos (novedosamente debatidos). La pedagogía no afirmativa es abierta, fluida, cambiante, vinculada íntimamente a la experiencia reflexionada, cambiante y fluida.

A la pedagogía no afirmativa, así como a la experiencia reflexionada, le ayuda a constituir y a constituirse la pregunta con sentido, que deja abierta “la cuestionabilidad de lo que se pregunta” (Gadamer, *Verdad y* 440). Con los referentes mencionados hemos asumido la comprensión

de la cuestión de la pregunta en pedagogía. A continuación iremos más allá, señalando el camino que hemos seguido en la constitución de comprensiones justificables en relación con el asunto mencionado para pasar luego a la exposición de nuestros resultados.

Metodología

Al constituir el asunto de ¿cómo es posible comprender la pregunta en pedagogía en clave fenomenológica hermenéutica?, hemos emprendido una investigación de corte teórico-cualitativo, solidaria con los postulados explícitos de una investigación más amplia titulada: "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en pedagogía". Lo dicho significa que de tal macroproyecto, la pregunta es una dimensión que tematizada con suficiencia permitirá develar su carácter y relación no solo con la pedagogía, sino también con asuntos que están íntimamente relacionados con ella y que son la experiencia (particularmente, la experiencia reflexionada de maestros) y el saber.

Coherentes con lo dicho hemos emprendido búsquedas de material significativo para aproximar a la comprensión de la pregunta en su relación con la pedagogía, camino en el cual algunas interpretaciones parciales han permitido, operacionalmente, constituir inicialmente cinco cuestiones que finamente tematizadas permiten estructurar algunas conclusiones a modo de apertura que aportarán elementos importantes al momento de configurar una aproximación a la pedagogía con mirada fenomenológico hermenéutica.

De los textos seleccionados hemos elegido, para apoyar nuestras disquisiciones, algunas expresiones que reconocemos en parte como síntesis integradora del pensamiento de los autores en una determinada dirección, es decir, en una arista determinada del asunto y que desde nuestra perspectiva puede dar origen a una determinada tematización. De ello, deriva entonces en cierta medida una estructura plausible en los hallazgos, en la cual, inicialmente, se presenta la proposición, posteriormente se enuncia la pregunta a la cual determinado texto quiso posiblemente dar respuesta, se expanden argumentos en relación con ello, se dejan ver las palabras del autor o las autores que están a la base (de la mano de los cuales podrían estar muchos otros que recurren en sus discursos con afirmaciones parecidas, con la misma flecha de sentido)⁸

⁸ La noción "Flecha de sentido" es usada en perspectiva de Ricoeur y descrita por los autores en producción académica previa, vinculada a un mismo proyecto (Cf. Cruz y Taborda).

y se abona luego, a manera de conclusión, a una afirmación que hace síntesis de lo expresado en el acápite que corresponde. Como se verá, en los epilegómenos lo que hacemos es tejer sutilmente las diferentes síntesis o comprensiones parciales a la manera como la hermenéutica ontológica lo sugiere.

Resultados

Experiencia, pregunta, pedagogía

La experiencia concebida como “eso que me pasa” (Cf. Larrosa) destaca su carácter idiosincrático, subjetivo, reflexivo (en tanto me pasa a mí de determinada manera y no a otro) y novedoso, en tanto cada que algo viene hacia nosotros, eso que viene, viene de manera inesperada (Cf. Cruz y Taborda). Si bien estas líneas guardan relación con caracteres especiales de la experiencia que indican al tiempo que nadie hace experiencia por otros, también es cierto que tal experiencia reflexionada, especialmente la asociada al acto de educar, puede ser comunitarizada y en tal tránsito, probablemente, será constituyente de saber pedagógico. Como presupuesto de la experiencia así descrita ha de considerarse la acción del preguntar. En Gadamer tal situación encuentra expresión. Veamos.

No se hacen experiencias sin la actividad de preguntar. El conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si eso es así o no es así. La apertura que caracteriza a la esencia de la experiencia es lógicamente hablando esta apertura del “así o de otro modo”. (*Verdad y 439*)

No ha de olvidarse, sin embargo, que se tiene en mente una modalidad muy especial de la pregunta. En *El giro hermenéutico* el autor en mención lo anuncia. Es decir, estamos hablando de la pregunta que se vincula a la actividad del pensar en tanto sin pregunta no hay pensamiento, interesa la pregunta vinculada al pensar y no la pregunta que deriva de la simple opinión o aquella que no obliga al pensamiento, sino que pregunta por lo ya sabido.

La experiencia en pedagogía pasa por la acción del preguntar de los maestros. Concebimos la actividad del preguntar como fundamento previo del saber pedagógico. Y ello en dos direcciones básicas. En la

primera, relacionada con preguntas plausibles en torno al acto educativo que promueve y direcciona (a los estudiantes, al aprendizaje, a la formación, a las cuestiones llamadas curriculares, a los contenidos, entre otras). La segunda, en relación con la lectura que hace de todos aquellos discursos que la tradición nomina como pedagógicos y a los cuales, en clave hermenéutica, habría que buscarles aquellas preguntas que, independientemente del autor, quisieron dar respuesta.

La pedagogía como teoría de la experiencia del educar se viene constituyendo a partir de “eso que nos viene” y ante lo cual la cuestión del “de qué modo” define una de las características básicas del preguntar y le coloca en clave de apertura en tanto la pregunta ha de recabar no solo en aquello que puede ser respuesta “para”, sino en su contrario. La pregunta abre y funde, es abierta y sintetiza al tiempo.

De modo que la pregunta, en cuanto estructura lógica de la apertura, se determina como un ingrediente de la experiencia misma. El modo de ello es la pregunta, ya que toda pregunta es, a su vez, respuesta. Por eso, la correlación *hombre-mundo-pedagogía* para nuestro tema “...tiene como única norma suprema la comprensión de la pregunta a la que responde” (Gadamer, *Verdad y* 58).

Así, la experiencia de la comprensión pedagógica en la lógica de preguntas y respuestas tiene como espacio el diálogo que conduce a algo. Se sitúa al hombre: “el ser humano no ‘tiene’ únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener” (Gadamer, *El giro* 238).

Si lo dicho configura un asunto capital que vincula el preguntar y la experiencia, más allá de ello ha de irse en tanto la apertura de la pregunta le coloca en condición de solidaria con la apertura de la pedagogía como campo de conocimiento y que hemos mencionado al dar cuenta de esta última ubicándola en el ámbito de lo no afirmativo (en el lenguaje de Benner). Sobre la pregunta, en dirección de lo dicho, es bueno abonar, siguiendo a Gadamer que,

[...] el sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren

el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado. (*Verdad y 440*)

Se funden en el texto por lo menos tres ideas que cobijan a pregunta y pedagogía. La primera, que destaca el carácter siempre abierto de la pedagogía en tanto saber cuestionable, que aporta las mejores comprensiones posibles de la experiencia del educar, pero que deja a estas mismas experiencias pedagógicas como experiencias de verdad en el ámbito de la provisionalidad, mientras otras experiencias de verdad en pedagogía se constituyan, al ser comunitarizadas, en mejores interpretaciones del saber. La segunda, asociada a la dialéctica en tanto los pros y los contras en la experiencia de verdad en cuya base está la pregunta, deben ser considerados; no se constituye saber pedagógico a partir de la experiencia reflexionada de maestros sobre el acto educativo si no pasan por el cedazo permanente de la consideración de los asuntos que la hacen posible y, al tiempo, de aquellos que la contradicen y limitan, y en tal caso, no hablamos de lo uno y de lo otro, sino de considerar al tiempo lo uno con lo otro, lo que ayuda a configurar el saber en pedagogía. Y la tercera, el que la pregunta se critica en tanto al parecer pregunta por lo ya sabido en la llamada pregunta pedagógica que puede ser señalada como pregunta replicadora del conocimiento y no abierta a la constitución de nuevo saber pedagógico. Lo mencionado abona el terreno para plantear ahora el asunto de aquellas cosas que en lo fundamental caracterizan a la pregunta auténtica en pedagogía⁹.

⁹ Pero al igual que la pregunta, como diría Gadamer: "del mismo modo que hay que aprender a ver, y eso es algo que por desgracia casi nunca se ejercita lo suficiente en la escuela, tenemos también que aprender a oír. Incluso tenemos que aprender a escuchar, para que no nos pasen inadvertidos los tonos más leves de lo que merece la pena saberse. ¡Quién sabe si el obedecer no formará también parte de eso! Pero éste es ya un tema para que cada uno se lo piense por sí mismo" (Gadamer, "Un diálogo" 75).

Características de la pregunta

Cuando Gadamer (2005) se manifiesta receloso de las llamadas preguntas pedagógicas (porque preguntan por lo ya sabido o no alcanzan a constituirse en desafío, al menos, para el que responde o señalan por anticipado lo que se espera como respuesta destacándose en ello un cierto carácter inductivo de este tipo de pregunta), señala el camino de la constitución de aquello que corresponde como características a las preguntas en general y que puede ayudarnos a encauzar a la pregunta en su relación con la pedagogía y la pregunta pedagógica.

Un asunto que permite apreciar el que una expresión, una proposición, una cascada de símbolos que inquiere, pueda ser nominada al nivel de la pregunta tiene que ver con su apertura. Para algunos de nosotros sería claro que una pregunta goza de este atributo cuando se plantea de tal forma que aquel que responde puede libremente manifestar ante ella un dejo de respuesta y con él, incluso, podríamos conformarnos. Sin embargo, a este tipo de apertura no hacemos precisamente referencia, aunque, hay que decirlo, un importante grado de libertad para inquirir y también para dar respuesta a la pregunta en la dialéctica pregunta y respuesta, deben acompañar también a la pregunta, al que pregunta y al que responde. Más allá de ello, la pregunta tiene carácter de apertura en la medida en que nada en ella está predeterminado, prefigurado u orientado a una y sólo a una determinada respuesta. Tiene apertura la pregunta en tanto no hay respuesta predeterminada, prescrita, sino que, al contrario, en la búsqueda de las respuestas el panorama se abre a su constitución.

En lo pedagógico, podríamos decir que, en parte, el preguntar se nos manifiesta como la búsqueda de descubrir por sí mismo. Los griegos dan carta de ciudadanía a este modo de pensamiento, ya que siempre se está saltando del saber a la ignorancia, conservando solo algunos momentos de reposo en ese movimiento (Cf. Merleau Ponty, *Elogio de* 10). O bien, como expresaría María Cecilia Posada:

Platón pone de manifiesto que el verdadero pensador, y ante todo, el auténtico pedagogo, depende del habla cara a cara, de la alocución directa, para unir la pregunta a la respuesta. La formación verdadera permanece ligada a la acción concreta del maestro en la progresión de un diálogo efectivo. (21)

Tal diálogo implica que la pregunta no es una pregunta lanzada al aire, mas ella surge del conocer de nuestra experiencia, de la apertura en reconocer que no se da una respuesta única y definitiva. Con la pregunta se expresan presupuestos desde donde se parte, sin desconocer la posibilidad de un suspenso abierto. Así, la pregunta nos lleva a la búsqueda del conocimiento a partir de lo que se sabe y de lo que se desconoce, siendo de este modo que el conocimiento se mueve en la dialéctica del preguntar y comprender.

Cuando en Gadamer se expone que “preguntar quiere decir abrir” (*Verdad y 440*) señala la incompatibilidad de la pregunta con respuestas previamente configuradas, gestionadas o cobijadas por un régimen pedagógico que, al prescribir el acto educativo, configura preguntas para determinadas respuestas, las mismas que no pueden ser cuestionadas. El ámbito de la cuestionabilidad, precisamente, es solidario con el abrirse de la pregunta a lo insospechado, a lo incierto, a lo escalofriantemente experiencial, a lo idiosincráticamente constituido y reflexionado, a la irreverente, pero necesaria postura frente a verdades dadas o reveladas que han de ser consideradas como transitorias en tanto para ellas, en relación con el acto educativo, siempre tendrán alto grado de cuestionabilidad.

En línea con lo expuesto, la pregunta coloca entre paréntesis la verdad. Es un momento fenoménico insoslayable en el que la apertura del preguntar se constituye en posibilidad de pensar y de constitución de saber. Solidario con lo expuesto es posible apreciar en clave gadameriana el asunto esencial del preguntar:

la estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que le da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión. El que quiere comprender puede desde luego dejar en suspenso la verdad de su referencia; puede desde luego haber retrocedido desde la referencia inmediata de la cosa a la referencia de sentido como tal, y considerar ésta no como verdad sino simplemente como algo con sentido, de manera que la posibilidad de verdad quede en suspenso: este poner en suspenso es la verdadera esencia original del preguntar. (Ibíd. 453)

Y en la clave mencionada aparece al tiempo la cuestión del sentido como rasgo que acompaña la constitución de las auténticas preguntas. Una pregunta con sentido es una pregunta con orientación, con horizonte,

claro, en el que de alguna manera pueda hacerse una decisión del *'puede ser así o de otro modo'*. Con preguntas sin sentido se encuentran grandes dificultades para constituir respuestas. Y en la constitución del sentido mencionado es clave considerar que en el preguntar, la pregunta en su apertura no solo considera en la constitución de las respuestas la positividad de estas, es decir, los argumentos a favor de la respuesta, como si solo pudiese existir soporte para tal positividad y debiesen ser negados los contra. Aparece en lo dicho, entonces, una orientación importante que destaca el carácter dialéctico del preguntar y que podría ser asumido en tanto en la pregunta se abre, al tiempo, como posibilidad en las respuestas, el considerar los pro y los contra de la respuesta a la pregunta con sentido, mientras la pregunta abre las respuestas a la consideración de que algo, lo preguntado, pueda tener como respuesta el *'así de ésta manera'* o el *'puede ser de otra forma'*. No hay pregunta pedagógica bien formulada sin apertura, sin cuestionabilidad de la verdad que esté a la base, sin el juego que va de pregunta a comprensión y de comprensión a preguntas, en el diálogo. No hay pregunta pedagógica cuando previamente se ha constituido una respuesta, es decir, se ha gestionado o prefigurado una y sólo una respuesta.

Ignorar y preguntar

Dice Gadamer de las preguntas mal planteadas que ellas “no alcanzan lo abierto sino que lo desplazan manteniendo falsos presupuestos” (*Verdad y 441*). Somos solidarios con tal planteamiento en tanto el carácter de apertura que está a la base de la pregunta ya lo hemos asumido. Mal planteadas son también aquellas preguntas que intuimos pedagógicas de parte de aquellos que las hacen conociendo las respuestas lo que lleva a plantear que un simple enunciado que inquiera no basta para dejar bien planteada una pregunta.

Lo dicho deja entonces en régimen de cuestionabilidad el vínculo casi oficial entre el sabedor y la pregunta, entre el maestro que sabe y el que ignora, el estudiante; en esta relación inequitativa de saber, el poder del que pregunta porque sabe las respuestas al parecer confunde, en tanto en él la pregunta predeterminada le cierra el carácter de apertura a la misma. Parece un contrasentido el que precisamente la ignorancia constituya asunto esencial en la configuración de la apertura de las preguntas porque “todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta” (Ibíd. 443).

Ello nos conllevaría a indagar: ¿qué connota para la pedagogía esta extensión en favor de la cual se nos da la función de la subjetividad? Se trata de mirar horizontes para lograr el sentido de una subjetividad en acción bajo la acción pedagógica, en lo cual, como nos lo expresa Husserl:

[...] tenderemos que reconocer como una exigencia ética absoluta la misma actitud de combate en orden a una humanidad mejor y a una cultura auténticamente humana.
(*Renovación del 106*)

Aquí radica la principal crítica que puede hacerse precisamente a las llamadas preguntas pedagógicas. Parten ellas, al parecer, del convencimiento de que el maestro (previo al preguntar) ha de saber las respuestas en tanto tal oculto saber le coloca a los ojos del que no sabe con un cierto estatus de poder. Aquí es importante exponer que aún las preguntas de conocimiento prescrito, de verdades acordadas por diferentes caminos por parte de las comunidades científicas, han de gozar también del carácter de cuestionabilidad, no son ellas verdades hechas en el ahora y para siempre; muchos de los conocimientos que eran dados por verdad hasta hace poco se constituyen en el ahora en verdades cuestionadas o en verdades superadas.

El reconocer la ignorancia, debemos recordarlo, es aquello que permite configurar a un aprendiz que ante tal ignorancia se hace preguntas. Le hace pregunta a los hechos, a los discursos, a los textos, a los fenómenos humanos (y a qué preguntas dan respuesta) y como respuesta, en la dialéctica del *'es así'* pero *'pudo ser de otro modo'*, le confiere apertura a las preguntas y les da sentido. Por la ignorancia y por el reconocimiento de ella se abre la pregunta cómo posibilidad de saber para el aprendiz, pero, también, por el reconocimiento de ella algunos nos hacemos maestros en tanto intentamos enseñar a aquel que ignora. En la 'caja de herramientas'¹⁰ de la enseñanza del maestro figura la pregunta como aquella de más alta pertinencia y utilidad. La puerta de entrada a la experiencia, al saber, al conocimiento y a la relación con el otro y con los otros no puede hallarse más allá, está ello en la pregunta que como menciona Gadamer presupone "un saber que no se sabe", un saber que quiere saber más.

¹⁰ Expresión de la cual nos valemos de Michel Foucault (1985) al discutir con sus textos y explicitar sus cambios como 'caja de herramientas': "entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: —que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ella—; que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas" (85).

Nada hay más molesto que escuchar como pregunta un enunciado en el que el oyente puede anticipar lo que quiere. Nada más cerrado y prescriptivo hay en el aula que aquello que con respuesta fija se consulta o de aquello para lo cual ya el aprendiz ha encontrado respuestas a la medida de preguntas mal formuladas. Malas preguntas estas que en ellas mismas anuncian las respuestas. Malas preguntas aquellas que burlan, que soslayan la ignorancia, que no la reconocen como un bien muypreciado en la constitución de nuevo conocimiento. Tales experiencias en el preguntar o cualquier experiencia del preguntar en el aula debería ser bien reflexionada en aras de mejorar la práctica de constitución de buenas preguntas en las que el ignorar, la incertidumbre y la apertura constituyan el carácter especial del preguntar y la cuestionabilidad de la verdad el abono con que se siembre la actitud de búsqueda de lo que hay más allá en cuestiones de saber y conocimiento.

Siguiendo a Gadamer diríamos que “el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada” (*Verdad y 440*) y no deseamos augurar esto como futuro para el actuar del maestro en el aula, es decir, para la configuración de su experiencia reflexionada como saber pedagógico. Al contrario, se esperaría sinceridad en el reconocimiento de la ignorancia como fundamento del preguntar que orienta al saber nuevo o reconfigurado¹¹.

Comprender y preguntar

En el proceso comunicativo, en el que nos la jugamos por el intercambio de sentidos, la lógica del preguntar y responder se correlaciona íntimamente con la tarea hermenéutica-fenomenológica. Asumir que “un texto sólo se comprende cuando se ha comprendido la pregunta para la que es respuesta” (Ibíd. 448)¹² da cuenta de tal asunto.

En la dirección expuesta, en el comprender debería reconocerse como asunto originario, es decir, con primacía, el de la pregunta. Prima ella en la constitución y reconstitución de sentidos así en el diálogo, en la cascada de preguntas y respuestas, en ocasiones, tales distinciones no se

¹¹ Sócrates: ¿Dónde vas con tanta prisa? Fred: A jugar tenis. S: ¿Y dónde juegas? F: ¿Dónde va a ser? En el mejor club de la ciudad. S: ¿Así que sabes cuál es el mejor? F: Por supuesto. S: Eso me interesa. Hay un montón de cosas sobre las que me he preguntado qué es que las hace ser buenas. Me alegro de encontrar por fin a alguien que lo sabe, aunque no sea más que en el tenis. ¿Me permites unas preguntas? (Gadamer, “Un diálogo” 279).

¹² Argumento de Collingwood (2000) desarrollado con amplitud por Gadamer en *Verdad y método I* al revisar el asunto de la lógica de pregunta y respuesta (447-458).

hagan evidentes. Sin embargo, una manera de notar su ausencia nos hace pensar en la importancia de su presencia en la experiencia educativa. Como ejemplo podemos pensar en un acto educativo transmisionista en el que un sujeto dicta, habla y los otros reproducen o copian lo dictado. En tal conjunto de circunstancias la ausencia de la pregunta es evidente, la linealidad de la propuesta de quien dicta marca también la línea de dirección del poder de aquél que lo tiene porque sabe y de aquel que no lo tiene y simplemente escribe. Caso contrario es un acto pedagógico en el que se reconocen los sujetos en su mismidad y al otro como Otro¹³. En esta última situación, el Otro, en el diálogo intersubjetivo, nos abre a la pregunta. El conjunto de pregunta y respuesta en la que *el mí mismo* y los *otros* se correlacionan y la constitución de sentidos como experiencia hermenéutica-fenomenológica, van a destacar siempre la primacía de la pregunta; ella, en sí, constituye un momento hermenéutico, el mismo que en el concierto del juego de autonomías que se respetan (juego heterónimo por demás), hace posible la configuración de un saber especial: el saber pedagógico.

De ahí que quien quiere comprender se abre a la comprensión y al saber con las preguntas; preguntas con sentido, que consideran la cuestionabilidad de la verdad, preguntas siempre abiertas que funden horizonte de lo conocido, de aquello que por conocer se abre y de mis propias comprensiones. La pregunta hace justicia así al acto pedagógico como escenario en el cual se hace posible la constitución de saber. En caso contrario marcharíamos por el camino de la comprensión obligada de aquello ya comprendido y que el discurso oficial, afirmativo y prescriptivo nos ofrece en muchas ocasiones a los maestros.

La circularidad está servida. De preguntas que priman a respuestas derivadas, de respuestas a preguntas, en tal proceso se hace difícil en el diálogo cotidiano separar con precisión en la cascada de proposiciones y preguntas que posición ocupa cada cosa. Sin embargo, en tal comprender la pregunta igualmente prima. Ahora bien, Frente a un texto, como lo hemos mencionado ya, el asunto es igual: si queremos comprenderlo (diría Collingwood y comentaría Gadamer) se hace necesario dar cuenta

¹³ La idea expuesta es solidaria con el planteamiento de Ricoeur (1996) según el cual “la idea misma del otro se bifurca en dos direcciones opuestas en correlación con dos figuras del maestro: uno, el dominador, que tiene en frente al esclavo; el otro, el maestro de justicia, que tiene en frente al discípulo” (302).

de la pregunta para la que él mismo es respuesta¹⁴. En este caso se hace mucho más evidente el lugar de la pregunta: su primacía hermenéutica podrá notarse.

Primacía, sin embargo, no es escisión ni negación. En el comprender la correlación, la interdependencia, la finura del tejido entre pregunta y comprensión debería ser insoslayable. Recordemos que en la perspectiva de Gadamer sin preguntas no hay pensamiento, sin preguntas no hay comprensión, cuestión a la que da estatuto especial al declarar que “la estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión” (Gadamer, *Verdad y 453*).

Entendemos entonces, en el horizonte expuesto, el acto pedagógico como el escenario potente para la dialéctica del preguntar y el responder, la misma que está a la base de la constitución del saber pedagógico a partir de la experiencia reflexionada de aquellos que son sus protagonistas. En tal dialéctica nos zambullimos en tanto la comprensión la va afinando, la va configurando como esencial en el trayecto de la constitución del saber pedagógico.

Si, en general, “comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta” (Ibíd.), es dable asimilar el asunto en *campos dominio específicos* como el de la pedagogía. En él, como asunto particular, podemos señalar que quien pregunta ha de formarse en el arte del preguntar para que sus preguntas en primer lugar sean comprendidas por el mismo que pregunta, es decir, por el maestro. Si el maestro no comprende su pregunta difícilmente hará de ella (y del preguntar) un asunto que haga posible constituir saber pedagógico en el aula, ya que de preguntas sin sentido no podrá derivarse la constitución de tal saber. Las preguntas se han de hacer al acto pedagógico, pero si no se goza del arte y de la finura del preguntar, con mucha dificultad tal acto será críticamente interpelado. Lo más que podría hacerse en tal sentido sería reproducir discursos de otros a los cuales el maestro no habrá preguntado.

¹⁴ Gadamer (2005) es categórico en el asunto al plantear que “un texto sólo es comprendido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente otras respuestas posibles” (*Verdad y 448*).

La comprensión en el sentido aludido corre en el ámbito pedagógico en dos direcciones solidarias. La primera, signada por su carácter constituyente de saber pedagógico en tanto la experiencia reflexionada del maestro hace posible la generación dinámica de nuevo saber que adquiere potencia, ya que puede ser comunitarizado como saber pedagógico. La segunda, asociada a la capacidad del maestro de ser el artífice de la constitución de preguntas abiertas y con sentido que tengan como potencia el generar en el otro y en los otros respuestas novedosas y nuevas preguntas a los planteamientos del maestro. Preguntar así es un momento hermenéutico que requiere práctica y ella encuentra espacio, precisamente, en el escenario del acto educativo en el que se constituye experiencia reflexionada.

Se trata de tematizar el mundo de la vida, espacio que una vez recuperado nos permite la correlación con el mundo, en el que la fenomenología nos invita a exaltar voces de protesta en cuanto el saber no se agota en lo descriptivo de lo meramente fáctico, dado que el indagar por el sentido pedagógico implica preguntarnos por el proceso histórico de su constitución.

Preguntar en pedagogía

Tiempo atrás, cuando trazábamos las primeras líneas de este trayecto teórico y pensábamos en las tematizaciones posibles correlacionadas con el giro fenomenológico hermenéutico en pedagogía, éramos conscientes de nuestra intranquilidad con ciertos discursos que colocaban a los maestros del lado de lo afirmativo y prescrito en pedagogía. Tal crítica no es solo nuestra. Carina Rattero se refiere a ello como pedagogías gerenciales respecto a las cuales anuncia:

las pedagogías gerenciales intentan —fracasando siempre— describir y predecir, planificar y fabricar, formatear el imponderable acontecer. Gestionar ¿es timonear? En los sentidos habituales podríamos leer *gestionar* en esta serie, como administración de lo viable ya contenido en la anticipación que programa qué y cómo se administra el despliegue, la concreción de lo previsto. El acontecimiento queda así, en la disposición preexistente del lenguaje. (162)

¿Será lo expuesto impercedero, inmodificable o paradigmático para siempre? ¿Será posible asumir la cuestionabilidad de tal discurso? En la perspectiva del trabajo que venimos desarrollando, ello no solo es

posible, sino necesario. Varios elementos correlacionados apoyan nuestra apuesta. Veamos.

En primer lugar es asunto claro que, ante la falta de conocimiento de un asunto, los humanos tenemos como especie de *primitivo hermenéutico-fenomenológico* el preguntarnos qué camino coger o qué comportamiento asumir. ¿Será así o de otro modo la manera de enfrentar tal asunto? Ante un fenómeno determinado que nos viene a nosotros sin completo aviso, las respuestas a todo no pueden estar determinadas. El mundo se abre a nosotros y a la pregunta y, a la vez, la pregunta nos abre el mundo. Todo acto educativo, toda experiencia pedagógica llega a nosotros, se presenta a nosotros como posibilidad del preguntar. Su riqueza y su potencia están precisamente en ello. La prescripción entonces, cuando avasalla, lo que hace es quitarle potencia a la pregunta. Y quitarle potencia al fenómeno como detonador de diversas tematizaciones en torno a él mismo.

De ahí que el mundo de la vida como mundo histórico sedimentado, cultural e intersubjetivamente, se encuentre en nuestra imagen del mundo como *caracterizaciones de nuestro acontecer histórico*, dado que la indagación por las estructuras de la subjetividad posibilitan su devenir en el acontecer intencional del presente avance investigativo.

En segundo lugar, el saber pedagógico, desde una perspectiva no afirmativa, no está ya constituido. Al contrario, nuevos contextos, nuevos tiempos, nuevas circunstancias y nuevas intencionalidades le presentan al maestro en el escenario educativo experiencias diversas, siempre nuevas, que reflexionadas tienen la capacidad de aportar, debidamente comunitarizadas, nuevo conocimiento al campo de la pedagogía. A pesar del discurso oficial (y aún en contra de su inmenso poder), es posible la emergencia de un contrapoder que haga posible la emergencia de la pregunta cómo momento hermenéutico fundamental en la constitución de nuevo saber pedagógico; de una situación en la cual "...brillan por su ausencia (¿sin amor?) las búsquedas, la interrogación de lo sabido, los desafíos intelectuales que habilitan el trabajo entre un maestro y sus alumnos" (Rattero 176), en tal perspectiva creemos que se hace necesaria una resignificación del preguntar cómo momento hermenéutico, cuestión solidaria con la experiencia reflexionada de maestros en el contexto de aula.

En tercer lugar, el preguntar emerge en el escenario pedagógico como acto intencional que hace posible ir más allá de primeras impresiones

de los fenómenos de aula sobre el pensamiento de los maestros. Avasallados por la primera impresión se abre la posibilidad de tomar esta como el asunto definitorio de la experiencia para noveles maestros. El carácter abierto de la pregunta es el que, precisamente, ayuda a superar tal acontecimiento. Por certero que parezca un determinado evento como correlato de una determinada experiencia de maestros, la cuestionabilidad de tal certeza coloca a la acción del preguntar en la cumbre de la experiencia hermenéutica.

En cuarto lugar, si bien se hace necesario considerar un cierto tipo de preguntas como necesarias en ciertos procesos de promoción de conocimiento, preguntas muy comunes en la diaria tarea del educador solo han de ser reconocidas en el ámbito de las estrategias que ayudan a ejercitar el pensamiento. Tales preguntas entonces habrán de considerarse como herramientas importantes en la constitución del pensamiento, desarrolladoras del mismo y preparatorias del terreno para el tránsito a la pregunta abierta, a aquella que estimulando el pensamiento complejiza positivamente la existencia, que coloca en el escenario de lo novedoso aquello que en las aulas diariamente empieza a configurar y a reconfigurar el saber pedagógico.

En quinto lugar, la pregunta pedagógica, tal como la pedagogía gerencial la considera, debería, en perspectiva hermenéutica, transformarse. Hablamos entonces de la constitución de nuevas preguntas solidarias con lo que hemos mencionado como pedagogía no afirmativa. El cambio en esta dirección transforma necesariamente la condición de quien pregunta en tanto no preguntará lo ya sabido, sino que se las ingeniará para participar en el arte de abrirse con la pregunta a lo novedoso, a lo incierto, a aquello que provee de frutos frescos a la celebración del saber que se constituye. Pero, igualmente, transforma al indagado, en tanto sus respuestas se convierten en posibilidad, en mención de lo que puede ser de una manera, pero que implica también el que puede ser de otra. Finalmente, transforma la relación de maestro y alumno en tanto las preguntas del maestro ya no irán con respuesta certificada, anticipada, previamente elaborada por el maestro como poseedor de verdad verdadera, con conocimiento neutro de aquello que produce la ciencia verdadera. Ahora, maestro y alumno comparten la intención de saber que de un lado aporta a *los noveles* nuevos conocimientos en su papel de aprendices y a los maestros, experiencias múltiples que debidamente reflexionadas, como hemos mencionado repetidamente, ayudan a constituir renovado saber pedagógico.

Los cinco elementos expuestos, solidarios entre sí, íntimamente correlacionados, tienen, en perspectiva fenomenológica una doble potencia. Por un lado, aquella que apunta a desvelar el profundo sentido del preguntar y que posiblemente ha sido soslayado, pero al cual se puede volver. Y, por otro, aquella que desvela la existencia en la pregunta pedagógica la intención de mantener el preguntar en una dirección siempre gestionada, siempre previsible y cerrada a la posibilidad de novedosas respuestas, cuestión que se hace necesario superar.

Conclusiones

Han corrido las palabras y nos encontramos a momento de cerrar. Al hacerlo quedan siempre asuntos que buscan intersticios de salida, cuestiones no absueltas, fenómenos no tocados, tematizaciones incompletas y, de pronto, al hacer zoom, quedan conclusiones y aperturas. Cierres 'abiertos' a nuevas preguntas que miramos con infinito aprecio. O bien, como al decir de Husserl:

[...] la total visión del mundo de los seres humanos modernos se deja determinar y cegar por las ciencias positivas y por la "prosperity" de que son deudores, significa un alejamiento indiferente de las preguntas que son decisivas para una auténtica humanidad. Meras ciencias de hechos hacen meros humanos de hechos. (*La crisis* 49-50)

Nos deja lo desarrollado hasta el momento una cierta sensación de incompletud cuando asumimos el asunto de la constitución del saber pedagógico a partir de la valoración de la experiencia reflexionada y debidamente comunitarizada como ventana a la constitución de tal saber. Y tal sensación en ocasiones causa vértigo porque aún nos da pánico el que nos queden las preguntas, el que no tengamos las repuestas y, sin embargo, esa deberá considerarse como gran herencia de nuestro discurso. Y es que dejar en preguntas el asunto coloca al lector y nos coloca a nosotros mismos en el escenario de lo móvil, de lo cuestionable, de lo fluido, de lo posible. El vínculo *experiencia-comunitarización de la experiencia-pregunta-constitución de saber pedagógico-escritura* nos atrae y lo hace en la medida en que a la base de nuestras disquisiciones el preguntar es primigenio, es momento hermenéutico central en la constitución de saber pedagógico y en el legado que toma forma en escritura. Recordemos con Larrosa sobre el tema que,

la escritura de la experiencia parte de preguntas y busca preguntas. En la experiencia y desde la experiencia la escritura tiene forma interrogativa. Por eso hay que buscar las preguntas que están escondidas en la escritura, en lo que nos hace escribir, en lo que nos hace pensar. (Larrosa 201)

La cita de Larrosa nos da a pensar que la correlación que mencionamos en los prolegómenos está viva: sin preguntas no hay pensamiento, es necesario buscar en los escritos la pregunta de la cual son respuesta, en fin, pensar en nuestras solidaridades con las apuestas de Gadamer y Collingwood. Tales solidaridades nos han ayudado a hacer tránsito al reclamo por un cambio necesario en la pedagogía hacia el preguntar con sentido abierto y que considere en estado de alerta permanente el asunto de la cuestionabilidad de la verdad. A pesar de lo dicho, es asunto no resuelto por nosotros el del preguntar atendiendo conocimiento derivado directamente de la experiencia viva de aquellos que son actores en asuntos de aula; este preguntar fenoménico está por escribirse, por comunitarizarse, por ser objeto de toma de consciencia de parte de maestros. La pregunta asociada al conocimiento disciplinar, exacto, verificable, comprobable, posiblemente, tenga razón para permanecer en la escuela de la modernidad temprana. Pensamos que para tal tipo de preguntas fuimos preparados muchos maestros. Pero ahora, en tiempos en los cuales la velocidad con la que se derrumban las verdades es abrumadora¹⁵. ¿Cómo estamos componiendo las preguntas? ¿Qué versatilidad le estamos imponiendo? ¿Qué nuevas formas estará asumiendo el preguntar? ¿Permanece igual o se encamina como bien querido a conquistar autenticidad?

Queda al tiempo con lo dicho una tarea sutilmente bosquejada, ligeramente señalada. Ella tiene que ver con un reclamo justo a todas estas disquisiciones. Veamos.

Si se reclama por la experiencia —y especialmente por la experiencia reflexionada— como elemento esencial en la configuración del saber pedagógico y hemos mencionado al tiempo el carácter casi que idiosincrático, por lo individual de la experiencia, quedan explicitaciones pendientes en tanto la subjetividad y el vínculo intersubjetivo deben ser colocados en relieve. Para muchos, elevar la subjetividad de la

¹⁵ Al parecer, siguiendo a Zigmunt Bauman, “estamos abocados a vivir en una condición de perpetua revolución. Nuestros conocimientos están en un estado de ‘revolución permanente’” (30).

experiencia al nivel de fenómeno fundante, es decir, de *primitivo hermenéutico-fenomenológico* en la configuración de una nueva pedagogía, necesita, por lo menos, una extensa argumentación. Y es esta una deuda que necesariamente, con urgente inmediatez, se deberá asumir; cuestión que, abierta, comprometerá nuestro siguiente esfuerzo investigativo al encarar el problema de la subjetividad y la constitución del saber pedagógico. Por ahora tal asunto desborda la intensión de la presente entrega; sin embargo, quedan como provocadoras para emprender tal tarea las expresiones de Martin Heidegger:

¿por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender [...] Hemos de tener muy a la vista la relación genuina entre maestro y aprendices, por si en el curso de nuestras lecciones llegara a despertarse un aprender. (77-8)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Impreso.

---. *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós, 2013. Impreso.

Benjamin, W. *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal, 2011. Impreso.

Benner, D. "La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Sobre la pregunta y el planteo de una teoría de la formación no-afirmativa". *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. 1991: 87-102. Online.

Bollnow, O. *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001. Impreso.

Comenio, J. *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa, 2006. Impreso.

Consuegra, E., Ballesteros, H., Alcalá, G., Osorio, P., Santana, M. y J. Rodríguez. "El ABC del estado del arte en células madre". *UNIMETRO, órgano de difusión científica*. Jul.-Dic. 2006: 31-44. Online.

Collingwood, R. G. *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. Impreso.

Cruz, J. y J. Taborda. "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía". *Revista Folios*. 2014: 161-171. Online.

Dubois, J., Mathée, G., Guespin, L., Marcellesi, C. y J-P. Mével. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 1994. Impreso.

Flórez, R. y A. Tobón. *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill, 2004. Impreso.

Foucault, M. "Poderes y estrategias". *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza editorial, 1985. Impreso.

Freire, P. y A. Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013. Impreso.

Gadamer, H-G. *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001. Impreso.

---. "Un diálogo "socrático"". *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta, 2002. Impreso.

---. *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2005. Impreso.

---. "La historia del concepto como filosofía". *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006. Impreso.

---. "Texto e interpretación". *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006. Impreso.

Giordan, A. *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Editorial Siglo XXI de España, 1985. Impreso.

Heidegger, M. *Qué significa pensar*. Madrid: Editorial Trotta, 2005. Impreso.

Husserl, E. *Renovación del hombre y de la cultura*. México: Anthropos, 2002. Impreso.

---. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008. Impreso.

Izquierdo, M., Espinet, M., García, M., Pujol, R. y N. Sanmartí. "Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar". *Revista Enseñanza de las ciencias*. Jun. 1999: 79-90. Online.

Jaeger, J. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica, 2010. Impreso.

Jay, M. *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009. Impreso.

Larrosa, J. "Palabras para una educación otra". Skliar, C. y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Impreso.

Márquez, C y M. Roca Tort. "Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias". *Revista Educación y pedagogía*. May-Ago. 2006: 61-71. Online.

Merlau-Ponty, M. *Lo visible y lo invisible; seguido de notas de trabajo*. Barcelona: Seix-Barral, 1970. Impreso.

---. *Elogio de la filosofía*. Buenos Aires: Galatea Nuevo Visión, 2006. Impreso.

Posada, G. M. "La pregunta y el asombro filosófico". Cárdenas Mejía, Luz Gloria y Carlos Enrique Restrepo. *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto*. Bogotá: Editorial San Pablo, Universidad de Antioquia de Medellín, 2011. Impreso.

Rattero, C. "La pedagogía por inventar". Skliar, C. y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Impreso.

Ricoeur, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1996. Impreso.

Rojas, S. "Las preguntas y la ciencia escolar. Una experiencia con la segunda infancia". *Memorias, I Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y en tecnología*. Bogotá: Asociación Colombiana para la investigación en ciencias y Tecnología EDUC, 2009. Impreso.

Zambrano, A. *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. Impreso.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Quiceno, H., Saenz, J. y A. Álvarez. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2003. Impreso.

Como citar:

Cruz, Jorge Iván y Javier Taborda. "Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica". *Discusiones Filosóficas*. Ene.-jun. 2014: 257-282.