



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Departamento de Investigación

INFORME DE AVANCE

Julio de 2011

Proyecto de Investigación:

Cultura material del aula y alfabetización académica: la escritura académica en el ambiente universitario.

Daniel Brailovsky
dbrailovsky@gmail.com

Angela Menchón
sangelano@hotmail.com

Ignorancia fundante: la cuestión de la pregunta en la gestualidad de la clase

Resumen

La pregunta es a la vez una estructura del lenguaje, una posición epistémica, una herramienta comunicativa y un problema filosófico, entre otras cosas. En este trabajo nos proponemos abordar la cuestión de la pregunta en tanto elemento que, entendido en su complejidad, forma parte de la gestualidad de la clase y es susceptible de asumir distintas texturas y desarrollarse en el marco de diferentes ambientes de clase. Repasaremos entonces sucintamente algunos problemas relacionados con el uso educativo de las preguntas, para luego desarrollar algunas relaciones entre la pregunta y distintos asuntos pedagógicos.

Finalmente, y puesto que este artículo se inserta en el marco de un estudio dedicado a desentrañar los usos y sentidos de la escritura en la educación superior, nos detendremos en el análisis de algunas relaciones entre pregunta y escritura a partir de los resultados de un dispositivo de escritura basado en la formulación de preguntas.

Palabras clave:

EDUCACIÓN SUPERIOR – ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA – ESCRITURA – CULTURA ESCOLAR

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 tema de la pregunta como elemento que organiza la actividad de una clase ha sido enfocado desde distintas perspectivas: la *enseñanza de la filosofía*, en tanto la pregunta constituye un elemento central dentro del universo filosófico; la *psicología cognitiva*, donde el interés reside en el hecho de que la indagación articula de distintos modos el saber previo con el aprendizaje de nuevos contenidos; las preocupaciones de orden *didáctico*, donde las preguntas aparecen analizadas bajo la forma de consignas, criterios de evaluación, estrategias diagnósticas, etc. Sin embargo, la cuestión de la pregunta pedagógica como herramienta de aprendizaje, como afirma 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" (2005:115).

Situando la pregunta en su tonalidad filosófica, es un rasgo a destacar que desde los inicios de la filosofía (en su periodización occidental) la pregunta se constituye como su herramienta primordial. Desde las preguntas originadas en el *asombro* ante el mundo, ligada al ámbito presocrático, pasando por la pregunta socrática por la esencia (aquella que Heidegger caracteriza como un "invento griego": la pregunta ¿qué es X?); por la moderna *duda* cartesiana (metódica, universal e hiperbólica) y por la *sospecha* ligada a los maestros del siglo XX Nietzsche, Freud y Marx, el acto de preguntar se ha constituido como la posibilidad disruptiva de ir más allá de lo dado, de lo socialmente considerado como "natural". 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. La pregunta estaría ligada al pensamiento como el ámbito del Afuera, o para ser más precisos, el ámbito de lo impensado por una época o un paradigma vigente. La pregunta se conecta con la dimensión instituyente de la cultura, en directa y constante tensión con la dimensión de lo instituido. Es un acto intemporal, un tiempo del *kairós*, del instante que rompe la linealidad y la rigidez del tiempo sucesivo, cronológico y acumulado. Sin preguntas no habría problemas, ni habría apertura a lo posible en lo actualizado. Preguntar es generar un vacío en un espacio que se pensaba lleno, pleno. Da cuenta de lo dinámico, de lo incompleto de toda sabiduría humana. Ante

un mundo respondido, hace falta adentrarse en un mundo preguntado. Ese Afuera que se abre con la pregunta es constantemente interiorizado en la dimensión de lo ya pensado, pero en tanto pura exterioridad resiste, abre un vacío inherente a la experiencia del lenguaje. Y si el poder es siempre una fuerza que impone a otras fuerzas una dirección unilineal, rígida, esquematizada, la resistencia (que convive en tensión con toda forma de poder, aún en sus aspectos microscópicos) se define por su ligazón radical con el Afuera. La resistencia "resiste" porque trae algo de lo impensado al plano de lo ya pensado. En ese sentido, una Pedagogía de la Pregunta puede pensarse como una práctica de la resistencia (cf. Giroux, 2003).

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" (Escobar Guerrero, 1990:18).

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 Faúndez, 1986:51). Una pregunta es el entorno de ejercicio del diálogo, y se opone a una concepción bancaria y autoritaria de la educación. Por eso, "la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda" (Ob. Cit.:54).

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” (Ob.cit.: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. Preguntar como fundamento del acto enseñante, entonces, no es simplemente una actitud abierta que convive con una práctica tradicional, sino un modo radicalmente distinto de pensar el encuentro pedagógico. Las preguntas son objeto de profunda y rigurosa reflexión. Así, la pregunta se contrapone por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación (Ob.cit.:53).

Para un educador de la pregunta “no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas” (Ibíd.). Castrar la curiosidad de los estudiantes, o ser irrespetuoso con las indagaciones consideradas “fuera de lugar” son típicos rasgos autoritarios que Freire condena con buenos fundamentos. Incluso cuando la pregunta “pueda parecer ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el del que ironiza al educando, es el de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor” (Ob.cit.:56). Y concluye:

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica (Ob.cit.:50).

Esta concepción se ubica en un terreno lindero entre la formulación filosófica de una pedagogía y los argumentos más situados que fundamentan una didáctica. Más próximos a esta segunda esfera, Sharp y Splitter (1996) describen una clase de Filosofía como una “comunidad de indagación”, donde todos los miembros indagan a partir de un tópico planteado por el docente, o por los mismos estudiantes. En esta dinámica se toma al cuestionamiento como un estímulo para la indagación y se plantea la cuestión de la motivación que genera las preguntas. Aquellos que preguntan, dicen, están buscando algo que: a) no conocen o no tienen, b) creen que será revelado, al menos en parte, por la respuesta dada, c) es de algún modo importante para ellos. Aunque parece evidente la relación entre curiosidad o

perplejidad por un lado y hacer preguntas por el otro, formular preguntas no es una señal automática de perplejidad. Sharp y Splitter analizan entonces distintos tipos de preguntas y evidencian como algunas modalidades de la pregunta no siempre parten del asombro o la perplejidad.

Analizando distintos ejemplos, definen tres modalidades de la pregunta: preguntas corrientes, preguntas retóricas y preguntas de indagación. En el primer caso, las preguntas son usadas en situaciones en las cuales queremos algo que no tenemos (información, indicaciones, etc.), entonces preguntamos a quien creemos que lo tiene. El ejercicio de preguntar se cierra cuando este punto en particular es satisfecho. Las preguntas retóricas, en cambio, no son preguntas genuinas dado que quien las plantea ya posee la respuesta: desde un punto de vista educativo sugieren adoctrinamiento antes que enseñanza¹. Las preguntas de indagación, finalmente, son aquéllas en las que quien pregunta está buscando algo que no tiene, pero difieren de las preguntas corrientes en que no se 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 ésta requiere una clarificación. Se trata de las preguntas más genuinas e interesantes para ejercitar en el aula ya que habilitan el diálogo y la búsqueda conjunta de respuestas: una comunidad de indagación se caracteriza por preguntas abiertas construidas y formuladas por unos estudiantes a otros.

De este modo, la existencia efectiva o la ausencia de una respuesta determinada a una pregunta, el estado epistémico de los involucrados y los aspectos contextuales específicos relacionados con el medio en que se producen, son los criterios

¹ Vale la pena, anticipándonos a la cuestión de la gestualidad de la clase, que trataremos más adelante, recuperar un episodio ocurrido en una clase de Filosofía con chicos en 1er grado de nivel primario. Se les había pedido a los chicos que dejaran las cartucheras encima de los bancos y que guardaran el resto de los útiles. Flor - una nena muy traviesa - estuvo atenta a la indicación e hizo lo que se le solicitó. Sin embargo ocurrió que descolocó a la maestra, una de las autoras de este texto: "Joaquín no había escuchado la consigna y me pregunta: ¿qué dijiste que hagamos con las cartucheras, seño? Entonces, como había visto que Flor había estado atenta y había dejado su cartuchera sobre el banco, le pregunté: Flor, ¿qué dije que hagamos con las cartucheras? En el momento en que le pregunto eso, me mira desconcertada y empieza a guardar sus cosas abajo del banco (¡yo sólo había hecho una pregunta!). Le digo entonces: - Flor, sólo te estoy preguntando qué dije que hagamos con las cartucheras. Y ella me seguía mirando desconcertada, sin saber adónde meter la cartuchera que ahora tenía en la mano. No me pudo responder: no registraba mi pregunta como una pregunta genuina sino como una manera encubierta de decirle que lo que había hecho estaba mal, cuando en realidad era una de las pocas que habían escuchado mi consigna. Lo llamativo es que mi pregunta era genuina y fue percibida por ella como una pregunta retórica, por lo cual tuve que explicarle detenidamente que no la estaba retando sino pidiéndole que le contara al compañero lo que yo había dicho. ¿Por qué pasó lo que pasó? ¿Por qué Flor escuchó lo que escuchó? ¿Fue por algún gesto mío, tono de voz, mirada? ¿Fue por el contexto? ¿O fue porque está acostumbrada a que los docentes encubran sus afirmaciones en formas de preguntas retóricas? ¿Cómo desarticular esta marca?

generales de clasificación de las preguntas de estos autores (Ibíd.). Las distinciones de Sharp y Splitter constituyen una buena síntesis de grandes asuntos que se abren a la pregunta cuando se la alumbra desde la perspectiva de la pura cognición: la pregunta como bisagra entre lo sabido y lo no sabido, la pregunta como recurso retórico o recurso argumentativo, la pregunta como escenario de investigación. La cuestión que nos interesará tratar aquí, sin embargo, demanda preguntarnos también qué escenarios se abren para la pregunta en el contexto de la micropolítica de una clase. Se supone que la pregunta tiene una energía absorbente, de algún modo negativa en el sentido de que atrae hacia sí, pero ¿qué mensaje, qué acción productiva puede de hecho contenerse en un gesto interrogativo?

La pregunta y el saber

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 quiere saber, en lo que no sabe. La idea freireana de una “pedagogía de la pregunta” 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 sólo 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” (Araújo, 2005:116). *Psicología constructivista, escuela nueva y pedagogías críticas* han encontrado en la pregunta un buen ejemplo de práctica educativa abierta, reflexiva y emancipatoria. En el primer caso, porque la pregunta otorga un lugar activo (concreta y visiblemente activo) al sujeto en la construcción del conocimiento, 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 ese enfoque se analizan en la educación. En la pregunta estas dimensiones se articulan, ya que 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 (de hecho, ese es el fundamento de la instrucción simultánea) mientras que las preguntas marcan las diferencias entre los alumnos: el acto de preguntar es también, en ese sentido, un acto de repartir y de redistribuir la palabra.

La enseñanza de un mismo contenido por medio de una exposición ordenada y meticulosa, o por medio de una pregunta o serie de preguntas ofrece dos escenarios distintos. Una enseñanza discente y mostrativa, por un lado, contiene una realidad procesada a la luz de las respuestas, donde las ventajas son claramente 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 (cf. Brailovsky, 2011). En el primer esquema también hay preguntas, pero se trata de preguntas retóricas que alimentan el argumento expositivo del docente o de preguntas evaluativas que constatan que el alumno haya "recibido el mensaje". Un desafío de la reflexión sobre la pregunta pedagógica, entonces, es pensar en qué aspectos ésta aporta a la construcción de conocimiento, al aprendizaje y a la enseñanza, y así buscar formas de fomentar este ejercicio a través de diferentes acciones, pudiendo pasar de las preguntas retóricas, condicionadas, o afirmaciones encubiertas que cierran el terreno del diálogo y de la búsqueda, a preguntas que efectivamente abren la indagación, la construcción de saberes y que incitan al pensamiento.

Más adelante veremos cómo 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, la ciencia natural o la matemática son preguntas que nos atraviesan, porque pertenecemos a la misma cultura que las formula.

La pregunta funciona así como un mecanismo de aproximación a un texto sacralizado o idealizado por la "épica del autor" (donde lo que está escrito con las palabras de la ciencia es difícil, lejano y propiedad exclusiva de una elite selecta de intelectuales elevados) que merced a su interrogación se vuelve próximo y familiar.

Preguntar es una manera de acercarse a los textos, tanto desde el lugar de lector como desde la escritura. La idea de que la escritura soberana, la que produce alguien que se siente "autor" con todas las letras, es un atributo o un don que sólo tienen algunas personas, se refuta fuertemente al analizar la gran cantidad de procesos concientes, recursos y estrategias que conducen a un texto. El autor, dice Cassany en ese sentido, "es el único responsable de los textos que produce y no hace falta que espere ningún tipo de inspiración, ni divina ni pagana, para encontrar las ideas o las palabras para escribir un texto" (2008:177). Podemos inspirar y motivar a nuestros estudiantes, claro, pero nuestra responsabilidad nos exige también brindarles herramientas concretas para escribir desde una voz propia: entre estas herramientas, se destaca la práctica libre y rigurosa de la pregunta.

Por eso preguntar no siempre es un modo de llegar a una respuesta, sino que puede servir más bien para ejercitar una mirada. En un curso de Filosofía, por caso, hacer que los alumnos pregunten para evidenciar la disposición a filosofar presente en cada persona, para ligar preguntas y problemas del pasado con preguntas y problemas de la actualidad es un modo de presentar una mirada (la mirada filosófica) antes que un recurso para arribar a conclusiones. En la tradición filosófica, las respuestas varían, pero las preguntas perduran. Hay preguntas que aún nadie ha respondido satisfactoriamente, hay preguntas sin respuestas.

Las reflexiones anteriores sobre la pregunta y el saber invitan finalmente 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, 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. Pero también nos invita a esbozar una distinción: entender y comprender podrían no ser sinónimos.

El entendimiento remite a la erudición, a la capacidad - aliterable en "don" - de intuir y discernir. Entender es conservar y confirmar el orden. La comprensión, por el contrario, apela a una cualidad sensible, a un estado de recepción abierto, permisivo y bondadoso - "comprensivo" es a la vez "abarcativo" e "indulgente" - y

a asumir una mirada panorámica y no invasiva, permitiendo a la cosa expresarse. Entendimiento y comprensión representan dos actitudes diferentes esperables ante la enseñanza. El entendimiento es eficaz interlocutor de la explicación demostrativa, la comprensión lo es quizás de la pregunta abierta y dialógica, aunque también ordenada y metódica.

¿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 una respuesta utópica?

Lugares de la pregunta en la cultura escolar

Debemos a esta altura discernir y tomar posición respecto de una distinción inicial entre la pregunta como *proposición del lenguaje*, como estructura universalmente reconocible dentro del universo arbitrario de la lengua, y el *acto de preguntar*, que por ser situado y por inscribirse en el escenario del enunciado, es variable, se diversifica en distintos contextos, se instala en tradiciones y modos de hacer, se vuelve funcional 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. Pongamos por ejemplo la posición desde la que pregunta el alumno universitario que despliega un léxico elaborado en términos que, más que articular lo sabido con aquello que se desconoce, casi exclusivamente realiza una demostración de dominio de la materia. A primera vista – y si nos centramos sólo en su contenido – esta pregunta puede calificarse de espuria y narcisista, porque supone un cierto regodeo en las palabras propias y tiende a cerrarse sobre sí misma; sin embargo una lectura desde la perspectiva de las identidades sugiere que en ese mismo acto de mostración el alumno ejercita su apropiación de un léxico – digamos de paso, un léxico muy próximo a los giros de la escritura del campo académico – lo cual sin duda forma parte del aprendizaje. El estudiante aún no “es” en sentido estricto autor legítimo de ese vocabulario, y quizás la pregunta extensa que pretende ocupar el protagonismo de la clase por unos minutos sirve para ejercitar esa necesaria apropiación.

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 las subjetividades en la clase, la pregunta debe 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. 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". En ese sentido, una línea interesante de análisis es la de rastrear el imaginario del alumno participativo en los distintos niveles de enseñanza, donde predominan distintos estilos y dispositivos de enseñanza (cf. Vizcarrondo, Delgado y Rojas, 2007; García, Granier y otros, 2003).

Por otra parte, la pregunta "de examen" o pregunta evaluativa, es otro lugar que la cultura escolar asigna a la pregunta. 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 nos conduce al tema de los distintos climas del aula que habilitan la pregunta, y los que la bloquean. Cuando Foucault concluía sus clases en el College 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. Una voz fuerte y eficaz, reproducida por los altoparlantes, única concesión al modernismo en una sala apenas iluminada por una luz que se eleva de unos pilones de estuco. Hay trescientos lugares y quinientas personas aglomeradas, que ocupan hasta el más mínimo espacio libre. (...) Ningún efecto de oratoria. Es límpido y tremendamente eficaz. Sin la menor concesión a la improvisación. Foucault tiene doce horas para explicar, en un curso público, el sentido de su investigación durante el año que acaba de terminar. Entonces, se ciñe al máximo y llena los márgenes como esos corresponsales que todavía tienen demasiado que decir una vez llegados al final de la hoja. A las 19:15, Foucault 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 sólo. Y Foucault comenta: Tendría que poder discutirse 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. Pero esa pregunta nunca se plantea. En Francia, el efecto de grupo hace imposible cualquier discusión real. Y como no hay un canal de retorno, el curso se teatraliza. Tengo una relación de actor o de acróbata con las personas presentes. Y cuando termino de hablar, una sensación de soledad total" (Ewald y Fontana, 2008).

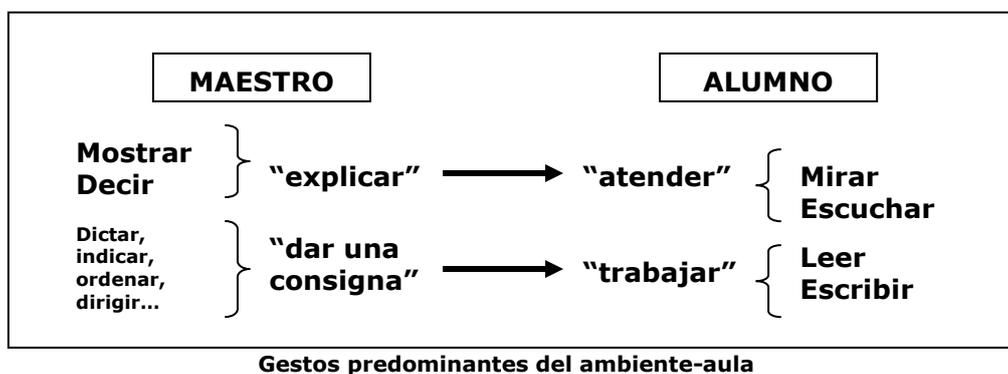
La ventana que se abre al final "¿hay alguna pregunta?", como aquellos papeles con preguntas garabateadas sobre la falda que circulan luego de las conferencias, representan (¿genuinamente? ¿como mero compromiso?) la "participación" del alumno en un dispositivo que no le otorga un lugar central.

Foucault resalta un aspecto, una vivencia propia de la práctica docente: 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 sólo 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 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? Si 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 procuraremos definir 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.

En 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 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. Estas piezas son el resultado de una reducción a lo esencial de infinidad de movimientos, palabras, consignas, conflictos. Éstos son: decir y mostrar, para el maestro, resumidos en la idea de “explicar”; 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 un ambiente de aula definido como “progresista” *preguntar y participar* se presentan 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. 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. 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 esa posibilidad?

Quizás uno de los dispositivos de la clase 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", etc. Exigimos de los estudiantes una actitud activa y cuestionadora, lo enunciarnos 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. Por el contrario, las preguntas y las respuestas parecen ubicarse, más que en un espacio de indagación genuina por todos los miembros de la clase, en un juego de simulacros donde el acento está puesto en el control de saberes y en la acreditación formal de las materias. En palabras de Litwin: "al analizar a la evaluación desde esta perspectiva reconocemos en primer lugar dos aspectos ficcionales de la comunicación educativa. El primero consiste en que el o la docente entabla el diálogo con los alumnos para indagar lo que éstos desconocen e intentan ocultar. El segundo se refiere al carácter ficcional de la pregunta que hace el docente, en tanto sólo la efectúa cuando sabe la respuesta. Evidentemente, en una auténtica conversación no se pregunta lo que se sabe ni se indaga para descubrir el desconocimiento. Animarse a preguntar, por parte de los alumnos, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora" (Litwin, 1998:34).

Queda claro entonces que las diferentes texturas del ambiente de clase habilitan distintas modalidades de la pregunta: como diagnóstico, como indicador, como disparador, como brújula, como excusa, como invitación a pensar, como vacío a llenar, como error, como crítica, como afirmación. Se trata de generar desde

determinados dispositivos una actitud que conviva cómodamente con la asunción de la propia ignorancia, dándole a ésta un carácter fundante y tomando dicha instancia como punto de partida para la búsqueda de profundización en un saber.

¿Quién nos enseña a preguntar? ¿Dónde se aprende a preguntar? ¿Cómo, dónde y por qué nos olvidamos de hacerlo? Si los niños pequeños preguntan constantemente con la palabra, el gesto y la mirada ¿Existe un día, una determinada edad, en la que deja de ser necesario preguntar? ¿Es esto posible? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Es un derecho preguntar? ¿Quién otorga ese derecho? ¿Quién lo ejerce? ¿Quién lo restringe? ¿En qué medida las preguntas de los estudiantes son importantes para un docente, qué le permiten ver? ¿Qué le permiten hacer? ¿Por qué Foucault dice que la pregunta "volvería a poner todo en su lugar"?

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, aún 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 expresión 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 dispersión.

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. 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 extensión.²

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.

Repreguntar por escrito: un dispositivo de investigación

En el marco de nuestro estudio³ destinado a indagar en las experiencias de escritura en las aulas de la educación superior, se implementó un dispositivo destinado a ejercitar la corrección cooperativa de preguntas escritas. El mecanismo de esta tarea de escritura demanda la disposición de los participantes en una ronda cerrada. Cada uno, en una hoja en blanco, escribe una pregunta de indagación acerca de la temática que se ha estado discutiendo en la clase. Hecho esto, las hojas giran en el mismo sentido de modo tal que cada uno recibe la pregunta de un compañero para reformularla y/o complejizarla: no para responderla. Esta rotación se repite varias veces para, finalmente, leerse en voz alta todas las preguntas.

² 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 ésta 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 (cf. Romero Loaiza, 2000).

³ Proyecto “Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales”, Departamento de Investigación de UCES, Argentina, 2011.

Del análisis de las preguntas producidas, se reconocen diferentes estrategias de construcción y reconstrucción de preguntas a partir de otras preguntas. Tres son las grandes categorías que pueden emplearse para agrupar estas estrategias: la complejización, la reformulación y el desvío.

Al partir de una pregunta formulada por un colega, en muchas ocasiones la siguiente pregunta aparece complejizada. En líneas generales, la complejización supone un agregado de elementos a la pregunta anterior, aunque pueden realizarse algunas distinciones más sutiles. En algunos casos, el añadido de elementos aporta un dato más a la indagación, ampliando su foco (en el ejemplo que sigue, pregunta Nro. 2). 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 (en el ejemplo, la pregunta Nro. 6). Otros modos que aparecen de complejizar una pregunta son la puesta en contexto (pregunta Nro. 3) y la detección y explicitación de supuestos (pregunta Nro. 4).

Ejemplo

1. ¿Es importante la explicación en una clase?
2. ¿Qué cualidades de la explicación la convierten en un elemento importante dentro de una clase?
3. Dadas las críticas al modo "explicativo" de las clases ¿Qué elementos de la explicación permitirían aún justificar su importancia?
4. Es sabido que la explicación está hoy mal vista como medio único y "hegemónico" de enseñanza, aunque es también un hecho que predomina como práctica usual en las clases reales. Ahora bien: ¿qué distintos argumentos explican esta dicotomía entre principios y prácticas?
5. ¿Todos los profesores explican para enseñar?
6. ¿En qué medida puede una práctica de enseñanza prescindir de la explicación? ¿Cuáles de sus componentes son "irreemplazables"?

La complejización de una pregunta, como puede verse, pone cara a cara al sujeto con sus saberes y sus vacíos y le impone el desafío de dar algún orden a esa ecuación. Las reformulaciones, por otro lado, se constituyen en un terreno lógico superpuesto a veces al de la complejización, aunque no necesariamente: es posible (y frecuente) una reformulación de la escritura sin agregado de nuevos elementos que mejora, empeora o no altera la claridad de la pregunta anterior.

La "traducción" de una pregunta de evaluación a pregunta de indagación es un modo habitual de reformular. Esto sucede con frecuencia ya que un modo frecuente de asumir la consigna por parte de los estudiantes es el de escribir preguntas de tono evaluador, preguntas "de parcial", en lugar de preguntas destinadas a desentrañar el asunto. Otros modos eficaces de reformulación han sido la ampliación de una pregunta en dos preguntas separadas o en una secuencia de argumentos, las repreguntas sobre hipótesis o supuestos de respuesta ("y si así fuera.../ y en tal caso...") o la reformulación de una pregunta agregándole una afirmación previa que le da un contexto. En estos casos, el carácter indagatorio de la pregunta se mantuvo y, además de reformularse, se complejizó.

Otras intervenciones menos frecuentes pero reconocibles como constantes fueron la pregunta que busca "despejar" un juego de palabras o un razonamiento latente en una afirmación y la formulación de una pregunta que "da vuelta" la anterior, apuntando a lo contrario o a lo recíproco. Hay, claro, muchas preguntas cuya respuesta es obvia, preguntas absurdas o incoherentes, otras claramente retóricas, o las que se dirigen puntualmente a hechos o referencias específicas. Dentro de estos desvíos del carácter indagatorio de las preguntas, nos interesa analizar el efecto que produce la situación "escolar" en la disposición de los estudiantes a preguntar. Un ejemplo de ello es la pregunta que formuló una alumna de la carrera de formación docente a partir de una discusión sobre las relaciones entre *juego* y *conocimiento*. El dispositivo de escritura que se empleó en esa experiencia consistía también en la reformulación sucesiva de una misma pregunta, a manos de distintos estudiantes, y la pregunta que la alumna escribió 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 - que necesariamente abre un espacio de escritura en algún sentido "impostado" porque exige asumir un lugar que para un estudiante que acaba de ingresar a la carrera está aún en construcción - produjera el efecto de suspender el sentido común? 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 académica cuya interpretación (en el sentido más teatral del término) demanda un largo proceso de aprendizaje.

Las categorías propuestas son apenas un modo posible de abordar el corpus de textos producidos por los estudiantes ante la consigna de preguntar y repreguntar. Quedan muchas cuestiones abiertas. Si toda pregunta afirma algo al preguntar, si siempre hay supuestos implícitos en la pregunta ¿qué cualidad de estos supuestos hace de la pregunta una pregunta de indagación? ¿Ser discutibles? ¿Ser originales, o disruptivos?

Hay preguntas cuyos comienzos anticipan afirmaciones encubiertas ("¿Será que...", "¿Y si...?", "¿Acaso...?", etc.) y otras que parecen imponer limitaciones a la posibilidad de la pregunta de teorizar ("¿Está bien o está mal...?", "¿Es importante que...?"), y también aparecen otras cuyos términos iniciales anticipan un carácter indagatorio más profundo: "¿Cómo se explica tal aparente paradoja?", "¿En que sentido...?", "¿Por qué se cree que...?", "¿Por qué se afirma que...?". Estas observaciones sugieren que las estructuras de inicio de las preguntas constituyen, además, una pista sobre el modo de enseñarlas y ejercitarlas, si son utilizadas en consignas como disparadores textuales.

Conclusiones

A través de un recorrido conceptual por cuestiones pedagógicas, didácticas, filosóficas, metodológicas, 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 didácticos, todos ellos enmarcados en la cuestión de la gestualidad en el ámbito educativo. Algunos interrogantes tales 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.

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 en la comunidad educativa. Una pedagogía de la pregunta parece estar

todo el tiempo insinuándose y ocultándose en las aulas; podemos ver sus potencias, aparecen enunciadas en todos los discursos educativos de la actualidad, mientras que por otro lado, algo en el plano de la subjetividad de la institución escolar, resiste. ¿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?

Se han recorrido ciertos aspectos de la educación (y del imaginario docente y estudiantil ligado al sistema educativo) en los que podemos encontrar diversos hábitos hostiles al ejercicio de una pedagogía de la pregunta. Se ha presentado un dispositivo de trabajo para profundizar en las relaciones entre preguntar, escribir y aprender de un modo didáctico. De lo que se trata es de seguir trabajando para incorporar en las dinámicas de enseñanza cotidianas las diferentes modalidades del preguntar, para ampliar el campo de lo pensable y poder hacer de la enseñanza una tarea de indagación continua.

Bibliografía

- Brailovsky, D.: "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.
- Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011.
- Carlino, P.: "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable", *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 1, 2004.
- Cassany, Daniel: *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Escobar Guerrero, M.: *Educación alternativa: Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil*, (Prólogo de Paulo Freire), México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1990.
- Ewald, F. y Fontana, A.: "Advertencia preliminar" a Foucault, M.: *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008
- Freire, P. e A. Faúndez: *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires: La Aurora, 1986.
- García, B., Granier, M. 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", *Revista latinoamericana de Estudios*

- Educativos, vol XXXIII, nro. 3, 2003 Disponible online en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033305.pdf> (descargado en junio, 2011).
- Giroux, H.: *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
 - Kohan, N.: "El marxismo como pedagogía de la pregunta", Conferencia del Seminario de inauguración de la Escuela Nacional Florestan Fernández del Movimiento Sin Tierra (MST), 2007.
 - León Cascón, J.: "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector", *Infancia y aprendizaje*, Nº 56, 1991, pags. 51-60
 - Litwin, E.: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, 1998
 - Ramírez, S.C.: "La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales", en: Cañas, A.J.; Novak, J.D. (2006). *Proceedings of the Second Conference on Concept Mapping*. San José, Costa Rica, 2006.
 - Ranciere, J.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
 - Romero Loaiza, F.: "La escritura en los universitarios", *Revista de Ciencias Humanas* – UTP Colombia, Mayo de 2000. Disponible en Internet en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm> (descargado en junio, 2011).
 - Splitter, L. y Sharp, A.: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
 - Vizcarrondo, Delgado y Rojas: "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.
 - Zuleta Araujo, O.: "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje", *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, mar. 2005, vol.9, no.28, p.115-119.