Paper

Saber preguntar

Un repertorio para la enseñanza y la investigación

Sabugo, Mario

mariosabugo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas. Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave

Pregunta, Respuesta, Enseñanza, Aprendizaje, Investigación.

Resumen

Dados los antecedentes existentes, y en vista de los términos de la convocatoria, esta ponencia propone considerar una amplia variedad de preguntas, desde la pregunta primordial hasta la pregunta poética, incorporando sus principales narraciones y justificaciones didácticas, filosóficas e histórico sociales, postulando que constituyen expresiones interrogativas convergentes que en conjunto pueden conformar una especie de repertorio que contribuya a enriquecer y fortalecer los métodos no transmisivos de enseñanza e investigación. La ponencia se encuadra en una teoría fronteriza que pretende obtener una mejor comprensión de los objetos y las actuaciones vinculadas al hábitat, mediante el relevamiento y la interpretación de sus imaginarios instituidos y alternativos; en este caso se trata de estudiar las representaciones interrogativas, esto es las preguntas, en el marco de las instituciones y las actuaciones de enseñanza e investigación.

Introducción

La convocatoria de las Jornadas SI+ Preguntas de investigación se enfoca en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje y en el ámbito de la investigación, asumiendo la presencia de las preguntas para formular otras específicas:

> *¿cómo deberían plantearse esas preguntas?, ¿cómo se formulan a partir del problema de investigación?", ¿de qué manera deberían formularse adecuadamente para lograr planes de trabajo factibles con los recursos y tiempo disponibles?, ¿hasta qué punto podemos considerarlas aisladamente, y cómo interactúan y se articulan con los objetivos, las hipótesis, las variables de análisis, los casos de estudio, y otras dimensiones estructurantes de las investigaciones?*

Semejante cúmulo de interrogantes no puede ser resuelto en el marco de una ponencia. Sin embargo es pertinente traer a colación esa clase de preguntas que característicamente son formuladas por el maestro con la intención de suscitar el hallazgo de conocimiento por parte del estudiante o del tesista, procedimiento cuyo modelo tradicional es la mayéutica socrática (Sabugo, 2004)

Huelga decir que en este contexto es irrelevante ese otro tipo de preguntas, ominosas y estériles, propias de la enseñanza transmisiva, que formula el maestro al discípulo al solo fin de comprobar la retención de los conocimientos previamente impartidos. (Sabugo, 2007). Recientemente, Mario Sabugo (2022) ha recopilado evidencias del discurso oculto de los estudiantes de arquitectura, de las que lamentablemente se deduce la continuidad del predominio de la enseñanza transmisiva, incluso en su variante carismática, en cuyo contexto el estudiante sigue ante todo preguntando al solo efecto de que el maestro una vez más haga gala de su condición de propietario y administrador del saber. Con tales antecedentes y en vista de los términos de la convocatoria, esta ponencia propone considerar una amplia variedad de preguntas, desde la pregunta primordial hasta la pregunta poética, organizadas en modo rapsódico, ponderadas como expresiones interrogativas en absoluto mutuamente aisladas sino más bien convergentes, conformando una especie de repertorio que enriquezca y fortalezca los métodos no transmisivos de enseñanza e investigación.

Marco teórico y estado de la cuestión

Ubicamos este trabajo con los instrumentos de una teoría fronteriza esquematizada en Sabugo (2021), cuya intención es obtener una mejor comprensión de los objetos y las actuaciones vinculadas al hábitat, mediante el relevamiento y la interpretación de sus imaginarios instituidos y alternativos, entendidos como conjunto de representaciones. En el caso de esta ponencia, se trata específicamente de estudiar las representaciones interrogativas, esto es las preguntas, en el marco de las instituciones y las actuaciones de enseñanza e investigación atinentes al hábitat.

A grandes rasgos, los imaginarios instituidos son los que legitiman las instituciones en base a un determinado núcleo ético- mítico; mientras que los

imaginarios alternativos enuncian significados inconmensurables con los imaginarios instituidos, en el marco de las mismas categorías.
El estado de la cuestión debe enfocarse en la pregunta propiamente dicha dado que la convocatoria de estas Jornadas comenta que "suele decirse… que sin pregunta no hay investigación". Sin embargo, en los textos y manuales específicos difícilmente se encuentre la pregunta enfocada como problema en sí misma. Rara vez se la encuentra sometida a análisis específico, mucho menos en lo atinente a didáctica proyectual, por lo cual en principio debería ser catalogada como una noción conceptualmente indeterminada.
Esta ausencia o desinterés pueden comprobar en textos ilustres como el manual de Umberto Eco (1983) o en el más cercano tratado de Juan Samaja (2010). Puede buscarse también infructuosamente en textos cruciales como el de Edith Litwin (2005, 84) que, en todo caso, siguiendo a Raymond Nickerson et al (1988) establece cinco principios para la enseñanza, entre ellos el de "comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante", criterio que a todas luces debería conducir a preguntas específicas cuyas respuestas que no pueden sino estar a cargo del estudiante.
Más específico es un trabajo de Juan Samaja y Roxana Ynoub (s/f) sobre la investigación científica en el cual se plantea un esquema tripartito en el cual se juzga un cierto hecho mediante una cierta regla arribando así a una determinada interpretación del mismo. Cuando por el contrario no hay reglas eficaces para interpretar ciertos hechos, aparece la incertidumbre cuya expresión natural es la formulación de una nueva pregunta.
La pregunta propiamente dicha se ve más nítidamente en la epistemología kuhniana, según la cual las revoluciones científicas no son causadas por una inconsistencia del paradigma preexistente para juzgar las evidencias, sino por el surgimiento de un paradigma nuevo, que redefine las evidencias en el mismo momento en que también redefine el lenguaje, las descripciones, las reglas de interpretación y, en vista de nuestro asunto, incluso las preguntas pertinentes. (Kuhn 1987).
De todos modos, en uno u otro de tales esquemas, la pregunta tiende siempre a jugar a favor de las representaciones alternativas, en tanto expresa insuficiencias de su discurso de referencia.

Alcances académicos

> Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar... Mientras las teorías más antiguas de la inteligencia... ponían todo el énfasis sobre la comprensión... y consideraban la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes, las teorías más recientes, por el contrario, ... subordinan la comprensión a la invención, considerando ésta como la expresión de una construcción continuada de estructuras de conjunto. (Piaget 1991,37)

Estas indicaciones piagetianas permiten evitar una distinción prematura entre los contextos de aprendizaje y los contextos de investigación, al entenderlos sustantivamente como instancias equivalentes en cuanto a la producción de

conocimientos, si bien merecen desde luego considerarse algunos aspectos diferenciales.
La problemática de la pregunta es más intensa en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, en la cual suele manifestarse más visiblemente la autoridad del maestro. Tal autoridad adquiere desde luego aspectos particulares según impere la noción de la enseñanza como transmisión, que a juicio de Litwin (2005) directamente implica "configuraciones no didácticas" o, por el contrario, una aproximación constructivista, en la estela de Piaget.
Las tonalidades son menos nítidas en el contexto de la enseñanza y aprendizaje en los niveles de posgrado y doctorado, en los cuales subsiste en cierto nivel la autoridad en los maestros de seminarios y talleres y más intensamente en la figura del director de tesis. A la vez, la autonomía del tesista como investigador disfruta de mayores libertades, que se tornan máximas en la actividad del investigador independiente.
Por los alcances de esta ponencia no se abordan las complejas variaciones que sufre la pregunta de investigación en tan variados contextos, ni conviene hacerlo de antemano. En un diálogo ejemplar al respecto como el Menón platónico sería infructuoso tratar de ventilar si se trataba de una relación maestro- discípulo atinente a grado, posgrado o doctorado. Tampoco es la oportunidad adecuada para distinguir las particularidades del asunto según se trate de áreas proyectuales o áreas histórico- críticas. [1]
Con el mismo ánimo de simplificación, en este texto se prefiere emplear los términos de "maestro" y "discípulo", a sabiendas de que hay una amplia gama de términos relativamente equivalentes, a saber *docente/profesor/ director* para el primero *y alumno/ estudiante/ tesista* para el segundo.
Retomando la citada expresión de Piaget a propósito de las funciones esenciales de la inteligencia, salta a la vista que tienen validez para todas las instancias académicas. Funciones que equivalen al "pensar" de Heidegger (2005), en el sentido de una pregunta de enseñanza o de investigación que promueva salir del ámbito de lo conocido:

> Para el pensar, esto sigue siendo siempre la auténtica zona del peligro, pues lo conocido difunde la apariencia de lo inocuo y fácil, lo cual hace que saltemos por encima de lo propiamente digno de preguntarse. (139)
>
> El preguntar ordinario busca inmediatamente la respuesta. Mira solamente a ella y centra su interés en quitarla de en medio. La respuesta liquida la pregunta. Nosotros mismos nos deshacemos de la pregunta por la respuesta. (215)

La pregunta primordial

Conforme a los escritos de Rodolfo Mondolfo (1974), los orígenes de la filosofía se deben a que, a la par de sus actividades como mercaderes, navegantes y

[1] En Sabugo (2022) se registran expresiones estudiantiles ocultas acerca de tal diferencia temática en la instancia de grado, pudiendo deducirse el tenor y la dirección de las preguntas.

colonos, los antiguos griegos fueron aguijoneados por su innata y característica curiosidad.

> "… experimentar eso que llamamos la admiración es muy característico del filósofo. Este y no otro es el origen de la filosofía. El que dijo que Iris era hija de Taumante no trazó erróneamente su genealogía" (Platón 2011, 443, 155 d) [2]

Lo admirable, lo asombroso, la maravilla, la perplejidad, son diferentes representaciones de la sensibilidad ante lo extraño, de las cuales emerge la pregunta primordial. No se trata en absoluto de categorías estéticas, pues debe observarse que Joan Corominas deriva "maravilla" del latín *mirabilia* "cosas extrañas", mientras que del latín *mirari*, "asombrarse", provienen "admirable" e incluso "milagro".

> Los hombres, ahora y desde el principio, comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la Luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe. De ahí que el amante del mito sea, a su modo, 'amante de la sabiduría' y es que el mito se compone de maravillas. (Aristóteles 2011, 76- 982 b).

La vía más inmediata para superar la perplejidad sería la asignación de algún nombre a lo maravilloso. Umberto Eco observa como se las arregló Marco Polo denominando "unicornio" al rinoceronte y también lo trabajoso que fue para sus descubridores en Australia bautizar al extraño animal que hoy llamamos "ornitorrinco". Lo importante es que la elección de una denominación va más allá, pues ante un hecho nuevo, "dar un nombre es siempre proponer una hipótesis". (Eco 1977, 174).
La pregunta primordial es provocada por la perplejidad que suscita lo maravilloso y reclama otorgar un nombre a las cosas que aún no lo tienen.

La pregunta recreativa

El síntoma del pensamiento en marcha sería la reestructuración del pensamiento instituido y el colapso de su lenguaje. Así se desprende de las ideas de Jean Piaget (1969, 50), que por lo demás no distingue aprendizaje de investigación:

> ...hace ya tiempo que se ha convertido en una trivialidad mostrar que el espíritu no es una tabla rasa sobre la que se inscribirían relaciones completamente impuestas por el medio exterior; por el contrario, se constata... que toda experiencia necesita una estructuración de lo real; o, dicho de otra manera, que el registro de

[2] Iris, hija de Taumante y Electra, sería la personificación de la dialéctica y la filosofía, mientras que su padre simbolizaría el asombro.

> todo dato exterior supone instrumentos de asimilación inherentes a la actividad del sujeto... toda asimilación es una reestructuración o una invención.

Ahora bien, es el maestro el que debe impulsar la reestructuración por parte del discípulo, como lo comenta Northrop Frye (1981, 15, itálicas nuestras)

> El maestro, como ha quedado establecido por lo menos desde el Menón, de Platón, no es sólo un individuo capaz de instruir a otro sobre algo que no sabe. Es más bien alguien capaz de *recrear el tema en la mente del alumno*. Su estrategia para lograrlo consiste, en primer lugar, en que el alumno reconozca lo que ya sabe en forma potencial, cosa que incluye la eliminación de las barreras represivas que le impiden saber lo que sabe. Esa es la razón por la cual el maestro, más que el alumno, es quien formula la mayoría de las preguntas…. Responder a una pregunta… significa consolidar el nivel mental sobre el cual se formula esa pregunta. A menos que se deje algo oculto, sugiriendo la posibilidad de preguntas mejores y más completas, se bloquea el desarrollo mental del alumno.

La respuesta estabiliza, la pregunta desestabiliza. Las indicaciones de Frye vuelven sobre el dilema de la dirección de la pregunta, según se acomode al modelo transmisivo o al modelo constructivo y a sus respectivos entornos de autoridad.
Más adelante dice Frye (224) que “las verdaderas preguntas sólo son etapas para formular mejores preguntas: las respuestas nos privan del derecho de hacerlo.” Lo que Frye llama “recreación”, Rodolfo Kusch (1978, 15) lo califica como “reactualización”:

> El fundamento de la educación supone la transmisión del acervo cultural. Esto responde a una visión positivista. El acervo no es un objeto que se traslada sino en todo caso es la reactualización del acto que funda lo cultural, el encuentro que encierra el símbolo, entre la posibilidad de un fundamento y la urgencia de su hallazgo.

La pregunta recreativa reestructura o inventa los conocimientos preexistentes y por ello mismo conduce a nuevas preguntas.

La pregunta de la mayéutica
En el diálogo homónimo Sócrates confía al matemático Teeteto su arte de asistir a los partos de la sabiduría (2011, 434-435, 150 c-d, itálicas nuestras):

> Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduria. Muchos, en efecto, me reprochan *que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy una respuesta acerca de nada* por mi falta de sabiduria y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero me impide engendrar. Así que no soy

> sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos, si el dios se lo concede, como ellos mismos y cualquier otra persona puede ver. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mi, pues son ellos mismos y por si mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos.

La mayéutica es una derivación de la voz griega *maieutiké*, que se traduce como obstetricia. Facilita esta metáfora a Sócrates que su propia madre era comadrona.
El fundamento último de la mayéutica platónica es la creencia en la reminiscencia, o más aún la demostración de su existencia latente, tal como se trata en el mismo Menón. La reminiscencia (*anamnesis*, propiamente la eliminación del olvido) sería un conocimiento de carácter general, como las matemáticas, que el alma humana posee con anterioridad a su existencia corpórea y por lo tanto es independiente de su experiencia en el mundo sensible.

> El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido… nada impide que quien recuerde una sola cosa -eso que los hombres llaman aprender- encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia. (Platón 2010, 500, 81 d)

Va de suyo que en este aspecto de nuevo sería inoficiosa la distinción entre investigación y enseñanza, o entre el buscar y el aprender, como lo enuncia Platón.
Sócrates conduce a su discípulo no con una pregunta sino mediante una secuencia de interrogantes sucesivos y articulados, suscitando que el discípulo finalmente enuncie los conocimientos que albergaba pero que no podía expresar. El diálogo llega a nivel muy significativo cuando Sócrates llama a un servidor de Menón para someterlo a varias preguntas específicas, buscando demostrar que el conocimiento innato se verifica incluso en alguien sin formación ninguna, con el único requisito de que hable el mismo idiona, en su caso el griego.
En este punto conviene tener en cuenta la objeción de Jacques Rancière (2007): en el método socrático el esclavo debe ser guiado por el maestro y nadie le pediría que lo haga por su cuenta, ya que de un modo u otro seguirá siendo un esclavo. Por esta vía se accede al saber, se logra el saber pero no a la emancipación, que requiere una pregunta determinada con ese propósito, como se verá más abajo.
Completamente distinto en su fundamento pero equivalente por sus consecuencias, es la idea de un saber en absoluto metafísico sino fundado en

el sentido común. Así lo expone Benedetto Croce (1913: 11) sosteniendo que toda pregunta es válida en tanto es comprendida, y que tal comprensión se basa necesariamente en un saber preexistente del interrogado, de carácter histórico- social.

> A la pregunta ¿qué es el arte? Puede responderse bromeando, con una broma que no es completamente necia, que el arte es aquello que todos saben lo que es. Y verdaderamente, si no se supiera de algún modo lo que es el arte, no podríamos tampoco formularnos esta pregunta, porque toda pregunta implica siempre una noticia de la cosa preguntada, designada en la pregunta y, por ende, calificada y conocida.

La pregunta de la mayéutica, postulando la existencia de un saber latente, no hace otra cosa que promover y guiar su recuperación y expresión por parte del discípulo.

La pregunta disruptiva

> No se nos educa para que aprendamos a preguntar. Se nos educa para que aprendamos a responder… (y) … habrá que reconocer que nos cautivan mucho más las respuestas que las preguntas. Ello es fácil de explicar: mientras las primeras siembran inquietud, las segundas, si no reconfortan, al menos clarifican y ordenan. (Kovadloff 2001, 273)

La pregunta en general es disruptiva por naturaleza, pues tiende a inquietar y desordenar. Toda la educación se orienta a enseñar como responder, nunca como preguntar. Los docentes se entrenan ante todo para contestar, tanto que suelen angustiarse ante el supuesto desafío de contestarlo todo, mientras que lo decisivo sería, por el contrario, su preparación para hacer preguntas.
Se dice que Sócrates fue condenado precisamente por su obstinación en preguntar:

> Occidente… quiso perpetuar la memoria del hombre que encarnó como nadie la pasión de preguntar y el don de sostenerse con entereza en el riesgo de lo que preguntar implica. Pero Sócrates fue condenado a muerte por la misma cultura que lo enalteció. Su recuerdo, por lo tanto, resulta tan estimulante como preventivo". (Kovadloff 2001, 272).

La pregunta disruptiva se formula intencionadamente para poner en cuestión los supuestos, las circunstancias e incluso los participantes mismos del proceso de enseñanza o investigación. Gershom Scholem (1975, 77, itálicas nuestras) trate a cuento un recuerdo de Walter Benjamin acerca de uno de sus maestros:

> Benjamin… me contó que, en uno de sus primeros semestres en la universidad, había tomado parte en unas lecciones prácticas a cargo de Ernst Lewy centradas en la filosofía del lenguaje de Humboldt, de cuya sesión introductoria había salido particularmente impresionado. En efecto, Ernst Lewy se había presentado con una selección de los escritos, tal vez incluso en la misma edición de Steinthal, y había dado a leer un largo fragmento a uno de los relativamente numerosos estudiantes, para enseguida preguntar: *'¿Lo ha comprendido usted?* Porque yo, la verdad, no lo comprendo en absoluto'. Con esta observación, y otras por el estilo, había escandalizado a la mayor parte de los estudiantes, espantándolos de tal manera que en la segunda sesión apenas comparecieron unos cuantos, Benjamin entre ellos. Entonces dijo Lewy: 'Bien, ahora que nos hemos desembarazado de los plebeyos, ya podemos comenzar', y a partir de ese momento las sesiones prosiguieron, en efecto, llenas de interés.

Muy lejos de Occidente y de Sócrates también hay preguntas y más desafiantes que ninguna en las prácticas didácticas del Zen, por lo demás también basadas en la idea de un saber latente. Los comportamientos agresivos del maestro con sus discípulos monjes no se deben atribuir a un carácter irascible sino a la imposibilidad de impartir una instrucción estereotipada, pues tratan no de "comprender lo que se les imbuía desde afuera sino *despertar lo que dormía en su interior*" (Suzuki, 10, itálicas nuestras)
Las preguntas, y en este caso también las respuestas, desconcertantes de los maestros, mantienen e intensifican el desafío al discípulo (Suzuki 1998, 55):

> Yun. Men le preguntó a un monje:
> -¿Qué haces ahora?
> Monje: Cuido a un enfermo.
> Maestro: ¿Sabes que hay uno que jamás está enfermo?
> Monje: No lo entiendo.
> Maestro: Tanto si dices 'sí' como si dices 'no' es lo mismo que 'no lo entiendo'.

La pregunta disruptiva se aparta de toda relación lógica con sus contextos previos, desafiando al discípulo a asumir el problema sin ningún soporte.

La pregunta emancipatoria
Rancière (1987, 17) otorga un peso decisivo al problema político de la educación, en el cual se dirime una cuestión de poder en la ponderación y distribución de las incumbencias y capacidades. En tal contexto se juega el sentido de la pregunta emancipatoria, que no tiene referencias necesariamente programáticas:

> El punto de partida de la emancipación es comprender, en efecto, que no hay punto de partida del saber… Un método no es un

> conjunto de procedimientos. Es una manera de marchar. A cada paso, es el sentido de la marcha lo que cuenta… se va de lo que se ignora a lo que el maestro sabe, o se va de lo que ya se sabe a un nuevo conocimiento; se verifican incapacidades o se verifican capacidades.

El método de Jacotot, el "maestro ignorante" que celebra Rancière (1987, 31-32), se cumple desde siempre y en todas partes cada vez que alguien necesita apropiarse de un conocimiento. Pues, "no hay hombre en la Tierra que nunca haya aprendido algo por sí mismo y sin maestro explicador". Y si bien "todo el mundo practica este método cuando lo necesita, pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere medirse en la revolución intelectual que significa".
En el mismo sentido y con el mismo acento político luce apropiada la recomendación de Freire y Fagundez (2013, 72) dirigida contra el maestro que se afana en responder a todo en tanto se atribuye la suma del saber: "lo primero que deberían aprender los maestros y profesores es a saber preguntar". [3]
Encontrar la respuesta en forma autónoma es ganar poder. Toda vez que el maestro responde, sigue certificando que es el depositario exclusivo de los conocimientos. Por el contrario, el maestro de Castaneda (174, 74) pregunta para sea su discípulo el que halle la solución, que en este caso es el hallazgo de un sitio:

> ...el aprender era la tarea más difícil que un hombre podría echarse encima. Me pidió recordar la vez que traté de hallar mi sitio, y cómo quería yo encontrarlo sin trabajo porque esperaba que él me diese toda la información. Si lo hubiera hecho, dijo, yo jamás habría aprendido. Pero saber cuan difícil era hallar mi sitio, y sobre todo el saber que existía, me darían un peculiar sentido de confianza... Pero si él me hubiese dicho dónde estaba el sitio, yo jamás habría tenido la confianza necesaria para considerar esto como verdadero saber. Así, saber era ciertamente poder.

Todo esto lo enfatiza Heidegger (2005, 18, itálicas nuestras) con su proverbial intensidad

> El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender…. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestros y aprendices sea la verdadera, *nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión*. de ahí que siga siendo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado."

[3] Menos convincentes son otras recomendaciones de estos autores, como que "el educando aprende formulando la mejor pregunta" (72) dado que en los escenarios habituales, tal pregunta casi inevitablemente será reabsorbida para su contestación por la autoridad del maestro.

La pregunta emancipatoria es eminentemente política y pretende que el discípulo gane seguridad y autonomía al hacerse cargo por su propia cuenta de la respuesta.

La pregunta poética

La pregunta poética es aquella que despierta la imaginación y le permite desplegar facetas imprevistas del asunto que se trate. La pregunta poética reintroduce lo maravilloso en un discurso que por uno u otro motivo lo ha eliminado.

Según Robert Graves (1983), se verifica que un tema sea o no poético según el efecto que cause en su destinatario. Algunos de sus ejemplos característicos de pregunta poética, son: ¿qué canción cantaban las sirenas?, ¿exactamente en qué parte del talón fue herido Aquiles?, ¿que comían los centauros?.

La pregunta poética se opondría a la pregunta prosaica en cuanto esta impide pensar "en varios planos de pensamiento simultáneos en sentido múltiple" (Graves 1983, 294) y por ello está obligada a expresar solamente un aspecto del asunto, dando como resultado conocimientos de estilo mecánico y administrativo.

Probablemente sea más preciso explicar el efecto de la pregunta poética a la manera de Eco (1984, 137):

> …en el arte, uno de los elementos de la singularidad del discurso estético viene dado precisamente por el hecho de que de que se rompe el orden de probabilidades de la lengua, destinado a transmitir significados normales, precisamente para aumentar el número de los significados posibles.

La pregunta poética pone en marcha la imaginación para que despliegue nuevos aspectos del asunto y formule respuestas múltiples y paralelas.

La pregunta heurística

Antes de enunciar una pregunta heurística es necesario identificar las ideas dominantes en la esfera de conocimiento de que se trate. Tales ideas dominantes son las que Edward De Bono (1974) llama "pensamiento vertical" y a las que atribuye no solamente por su ineficacia para generar pensamiento nuevo e incluso por su tendencia a obstaculizarlo.

Ejemplo extremo de pensamiento vertical sería la paranoia, dentro de la cual el afectado mantiene toda su capacidad de razonamiento lógico, pero sometido a una idea dominante de la que no puede desprenderse. Interpreta todas las evidencias de la misma manera, concluyendo sin excepción que sufre una continua y permanente persecución personal.

La alternativa sería el "pensamiento lateral", que consiste en la búsqueda de interpretaciones alternativas a las ideas dominantes, aun cuando tales alternativas sean inusuales y de baja probabilidad de verificación. Pues "no se puede mirar en una dirección diferente si se mira con mayor atención en la misma dirección". (De Bono, 29)

Otra modalidad de la pregunta heurística es el método de la "contrainducción" defendido por Paul K. Feyerabend (1975,14) en el marco de su epistemología

anarquista. Dentro del cual es posible y conveniente proponer hipótesis que contradigan teorías consolidadas y/o resultados experimentales establecidos. En este método se harían emerger preguntas inconsistentes con las teorías aceptadas o con los hechos establecidos como evidencias.

> … el conocimiento no consiste en una serie de teorías autoconscientes que tiende a converger en una perspectiva ideal…por el contrario el conocimiento es un océano, siempre en aumento, de *alternativas incompatibles entre sí (y tal vez inconmensurables)*: toda teoría particular, todo cuento de hadas, todo mito, forman parte del conjunto que obliga al resto a una articulación mayor, y todos ellos contribuyen, por medio de este proceso competitivo, al desarrollo de nuestro conocimiento.

Por fin, es factible considerar la pregunta heurística como originada por una "intuición negativa". La función principal del maestro residiría en detectar y habilitar las resistencias contrainductivas de su discípulo, formulando preguntas consecuentes con tales resistencias.
La intuición negativa, según Bergson (1903) .

> Ante ideas corrientemente aceptadas, ante tesis que parecían evidentes, afirmaciones que habían pasado hasta entonces como científicas, sopla al oído del filósofo la palabra ¡imposible!. Imposible, hasta cuando los hechos y las razones parecerían invitar a creer que ello es posible, real y cierto. Imposible, porque cierta experiencia, confusa acaso pero decisiva, dice por mi voz que eso es incompatible con los hechos que se alegan y las razones que se dan, por lo que esos hechos deben haber sido mal observados y esos razonamientos falsos.

La pregunta heurística, si bien puede ser lateral, contrainductiva y/o intuitivamente negativa, en todos los casos surge como alternativa a los saberes establecidos.

Conclusiones

Recapitulando las definiciones sintéticas presentadas para las siete variedades de pregunta desarrolladas más arriba, se concluye que:
La pregunta primordial es provocada por la perplejidad que suscita lo maravilloso y reclama otorgar un nombre a las cosas que aún no lo tienen.
La pregunta recreativa reestructura o inventa los conocimientos preexistentes y por ello mismo conduce a nuevas preguntas.
La pregunta de la mayéutica, postulando la existencia de un saber latente, no hace otra cosa que promover y guiar su recuperación y expresión por parte del discípulo.
La pregunta disruptiva se aparta de toda relación lógica con sus contextos previos, desafiando al discípulo a asumir el problema sin ningún soporte.

La pregunta emancipatoria es eminentemente política y pretende que el discípulo gane seguridad y autonomía al hacerse cargo por su propia cuenta de la respuesta.
La pregunta poética pone en marcha la imaginación para que despliegue nuevos aspectos del asunto y formule respuestas múltiples y paralelas.
La pregunta heurística, si bien puede ser lateral, contrainductiva y/o intuitivamente negativa, en todos los casos surge como alternativa a los saberes establecidos.
Estas sucesivas aproximaciones a las preguntas de enseñanza e investigación que se han expuesto y fundamentado en esta ponencia no se pueden distinguir mutuamente de una manera absoluta. Más bien forman un conjunto poliédrico de representaciones convergentes, en cuyas diferentes facetas se van destacando algunas cualidades por sobre otras.
Sin embargo, tal variedad de matices no supone perder de vista su denominador común, que consiste en que tales preguntas invariablemente señalan en dirección a lo aún no aprendido y lo aún no investigado. Por tanto, difícilmente puedan insertarse en un contexto transmisivo, ya que no se puede transmitir lo que aún no existe.
Estas preguntas, consideradas en conjunto, podrían constituir una especie de repertorio del maestro en su oficio más delicado, el que más arriba fue llamado *dejar aprender* y al que se debería agregar *dejar investigar*.

Bibliografía

Aristóteles (2011 [c. 336 a.c.]), *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Bergson, H. (1984) La intuición filosófica, en *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Castaneda, C. (1974). *Las enseñanzas de Don Juan*. México: FCE.

Corominas, J. (1983), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* Madrid: Gredos.

De Bono, Edward (1974). *El uso del pensamiento lateral*. Buenos Aires: La Isla.

Eco, U. (1983 [1977]), *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Eco, U. (1984 [1962]), *Obra abierta*. Barcelona: Planeta- Agostini.

Eco, U. (1997), *Kant y el ornitorrinco*, Barcelona: Lumen.

Feyerabend, P. (1975), *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Freire, P.; Faundez, A. (2013 [1985]), Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Frye, N., (1981), *El Gran Código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Barcelona: Gedisa.

Graves, R. (1983 [1948]), *La Diosa Blanca 1. Gramática histórica del mito poético*. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2005 [1954]), *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta. La Plata: Terramar.

Kovadloff, S. (2001), ¿Qué significa preguntar? en ídem, *La nueva ignorancia*. Buenos Aires: Emecé

Kühn, T. (1987). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

Kusch, R. (1978), *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires: Castañeda.

Litwin, E. (2005 [1997]), Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós

Mondolfo, R. (1974 [1942]). El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco- romana. Tomo I. Desde los orígenes hasta Platón. Buenos Aires: Losada.

Nickerson, R.; Perkins, D.; Smith, E. (1988), *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

Piaget, J. (1991 [1969]). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.

Platón (2010 [c. 388- 385a.c.]), Menón, en ídem*, Diálogos I*. Madrid: Gredos.

Platón (2011 [c. 369-347 a.c.]), Teeteto, en ídem, *Diálogos II*. Madrid: Gredos.

Rancière, J. (2007 [1987]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sabugo, M. (2004), Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en historia de la arquitectura. AREA 11, Agenda de reflexión en arquitectura y urbanismo. Sicyt- Fadu- Uba. ISSN 0328- 1337.

Sabugo, M. (2007), La danza de la memoria y el olvido. Notas para la enseñanza en Historia de la Arquitectura. *AREA 13, Agenda de reflexión en arquitectura y urbanismo*. Sicyt- Fadu- Uba. ISSN 0328- 1337.

Sabugo, M. (2010). Dejar aprender: postulados y evidencias en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura." *IV Encuentro-Taller de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, Arquitectura y Ciudad.* Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.

Sabugo, M. (2014). El tronco y el follaje. Imaginarios de la academia, la enseñanza y la autonomía cultural". *VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad.* La Plata: Hitepac/ Facultad de Arquitectura y Urbanismo/ Universidad Nacional de La Plata.

Sabugo, M. (2021), Esquema de una teoría fronteriza del imaginario del hábitat, en Valeria Bril y Johanna Zimmerman (ed.), Teoría fronteriza: representaciones instituidas y alternativas del hábitat. Buenos Aires: IAA/ Fadu- UBA.

Sabugo, M. (2022). La cursada llevadera: categorías del discurso oculto en la carrera de arquitectura. Ponencia en *SI + Categorías. XXXVI Jornadas de Investigación; XVIII Encuentro Regional*. Buenos Aires: Fadu- UBA.

Samaja, J.; Ynoub, R.(s/f), *Todos los métodos, el método*. Seminarios Foindi-Siciyt/ Fadu- Uba. Buenos Aires.

Samaja, J., (2010 [1993]). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*.

Scholem, G. (2008 [1975]). *Walter Benjamin: historia de una amistad*. Buenos Aires: Sudamericana.

Suzuki, Daisetz T. (1998 [1934]), *La práctica del monje zen*. Barcelona: Abraxas.