

# Enseñar con preguntas honestas: ¿una ruptura en la lógica de la desigualdad?

**Laura Curbelo Varela**

Administración Nacional de Educación Pública-  
Consejo de Formación en Educación, Uruguay  
<https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

Recibido: 10 de julio de 2024

Aceptado: 9 de setiembre de 2024

---

## Resumen

Este artículo surge de una investigación enfocada en entender los significados de la pregunta pedagógica en la formación de maestros de educación primaria y su conexión con el pensamiento crítico. Se busca identificar los paradigmas educativos detrás de estas preguntas, las concepciones sobre la infancia en la educación y la relación entre los sentidos otorgados a las preguntas y el fomento del pensamiento crítico. En este artículo quisimos presentar aquellos aspectos que permiten identificar la práctica del preguntar honestizada como una práctica de enseñanza insurgente, creativa y ética. La investigación es cualitativa y se basa en un diseño crítico, analizando a profesores de tres centros de formación docente en el área metropolitana de Montevideo, utilizando entrevistas en profundidad y observación participante. Los resultados indican que muchas prácticas docentes se sitúan en una lógica de desigualdad, predominando un modelo magistral y expositivo que perpetúa la idea de estudiantes como sujetos carentes y docentes como sabios. Esto distancia las prácticas observadas de un paradigma crítico. Se destaca la falta de planificación en las preguntas y un desencuentro entre las ideologías que los docentes creen representar y las prácticas que realmente llevan a cabo. A partir de los datos, se desarrolla una cartografía de preguntas que contribuye al análisis, identificando cuatro niveles crecientes de reflexividad en las preguntas formuladas por los docentes formadores. Esta investigación enfatiza la importancia de una práctica de preguntar que sea creativa, ética e insurgente en la educación.



**Palabras clave:** Pregunta pedagógica - Lógica de la desigualdad - Preguntas honestas.

Teaching with Honest Questions: A Disruption in the Logic of Inequality?

### **Abstract**

This article arises from a research focused on understanding the meanings of the pedagogical question in the training of primary education teachers and its connection with critical thinking. It seeks to identify the educational paradigms behind these questions, the conceptions of childhood in education and the relationship between the meanings given to the questions and the promotion of critical thinking. In this article we wanted to present those aspects that allow us to identify the practice of honest questioning as an insurgent, creative and ethical teaching practice. The research is qualitative and based on a critical design, analyzing teachers from three teacher training centers in the metropolitan area of Montevideo, using in-depth interviews and participant observation. The results indicate that many teaching practices are situated in a logic of inequality, predominating a masterful and expository model that perpetuates the idea of students as lacking subjects and teachers as wise. This distances the observed practices from a critical paradigm. The lack of planning in the questions and a disagreement between the ideologies that teachers believe they represent and the practices they actually carry out stand out. From the data, a cartography of questions is developed that contributes to the analysis, identifying four increasing levels of reflexivity in the questions asked by the teacher trainers. This research emphasizes the importance of a creative, ethical and insurgent questioning practice in education.

**Keywords:** Pedagogical question - Logic of inequality - Honest question.

## **Introducción**

El planteamiento del problema surgió de la observación de algunos desencuentros evidentes entre las referencias teóricas de los formadores de maestros, los paradigmas a los que sostienen estar afiliados y la presencia de prácticas que en la mayoría de los casos son expositivas y que pertenecen a un modelo explicador, algunas de ellas de carácter dogmático en la medida que no se abre la posibilidad de que los estudiantes discutan desde otras lecturas las temáticas presentadas por los docentes.

Las preguntas realizadas en las clases en las que se realizó la observación participante no desplegaron diálogos, ni generaron desafíos cognitivos. En tanto el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998) son posibilitados por las preguntas pedagógicas, resulta necesaria y hasta urgente la reflexión sobre cómo, para qué y por qué los docentes realizan preguntas en sus clases. También comienza a desafiar nuestra curiosidad qué decisiones operan para que los docentes continúen apegados a unas prácticas tradicionales que no cumplen con los logros esperados y además (o quizá en consecuencia) colocan a los estudiantes en un lugar de desigualdad intelectual, cuando ellos mismos han elegido trabajar con autores pertenecientes a las teorías críticas, entendiendo que ese es su posicionamiento y el que promueven en los maestros en formación.

Como ejemplo podría señalar que realizamos una observación participante en una clase en la que el profesor presentó el texto *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire. Al inicio de la clase el profesor leyó una breve biografía del autor, presentó y situó históricamente el texto y luego leyó el primer capítulo, utilizando la pizarra para producir un esquema —muy bien hecho y muy claro, por cierto— sin haber habilitado ningún espacio para poner en cuestión las ideas del autor, ni para permitir un proceso de humanización de los aprendientes en una lógica emancipatoria/liberadora. En ningún momento estuvo en acción la idea de “ser más”, ni fue puesto en práctica ningún proceso de concienciación. Entiendo que quizá el formador cree que esta idea sería adquirida en la medida que estaba siendo presentada (¿enseñada?) por el docente que poseía el saber a transmitir.

Las escasas preguntas realizadas pusieron de manifiesto la concepción de enseñanza, de aprendizajes y de aprendientes subyacente al paradigma en el que el docente se ubica en términos prácticos, los estudiantes fueron espectadores en una lógica de no posesión de un saber que el docente sí poseía y fueron colocados en el rol de explicados desde una asunción de la desigualdad de sus inteligencias en las que no se les permitió construir nada más que pasividad. Fue una buena clase, en términos teóricos no se podía objetar nada, perfecta en cuanto a la comprensión que el docente presentó del pedagogo brasileño, sin embargo se hacía evidente que había algo de “ser menos” y de deshumanización que no estaba moviendo a aquellos futuros maestros hacia un lugar interesante ni interesado. No hubo preguntas honestas, salvo una en la que una estudiante consultó por el significado del término “status quo”.

En nuestra investigación nos propusimos revisar el contexto en que cada pregunta es realizada por los docentes. Esta revisión permitió reconocer la aparición de algunas preguntas que generan un momento en el que no hay una respuesta automatizada, sino que la interrogación se presenta como un desafío cognitivo; pudimos identificar en este tipo de preguntas la característica de ser auténticas, abiertas, honestas. Este tipo de interrogación genera además una honestización del vínculo educativo, porque así el docente evidencia su no-saber sobre aquello que pregunta, y si desconoce la respuesta correcta, no podrá afirmar que aquello que el estudiante responda será un error; en esta honestización del vínculo se produce una disminución evidente del riesgo de responder y ser calificado negativamente.

La utilización del neologismo, honestizar, verbo inexistente en español, pero cuyo significado en portugués y en gallego como transitivo directo y pronominal significa “tornar (-se) honesto, digno; dignificar (-se)” es una elección que responde a que su significación en ambos idiomas contribuye al sentido que este trabajo pretende dar a la pregunta pedagógica.

En una sociedad injusta en la que solo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la razón (Rancière, 2003), una práctica educativa que no habilita los espacios para las voces de los estudiantes, reproduce las lógicas y racionalidades hegemónicas. La comunidad que indaga en diálogo lo hace desde

una pregunta que se plantea como método y como recurso; otorgando así algún sentido epistémico, ético y social al formato escolar que coloca a los estudiantes junto a otros en el aula, permite la construcción compartida del saber y la razonabilidad (Freire y Faúndez, 2010; Giroux, 2001; Lipman, 1998; Miranda, 2007).

De las preguntas que formulé originalmente en mi tesis con el objetivo de conocer sobre la “interrogación docente” y aquello que los docentes creen en relación con sus propias preguntas, recuperaré para este artículo las siguientes: ¿cómo podría pensarse el vínculo existente entre las concepciones teóricas y las acciones prácticas de los docentes?, ¿cuáles son sus objetivos al preguntar?, ¿la pregunta podría ser un elemento que nos permita observar si existe coherencia manifiesta en nuestras prácticas?

### **Preguntar para pensar críticamente**

La acción práctica de realizar preguntas constituye un elemento fundamental en la vida de las personas; la pregunta pone de manifiesto la curiosidad y el deseo de conocer algo, por eso decimos que la pregunta motoriza a la indagación. En ese sentido, se construye un vínculo práctico potente entre la pregunta y la construcción de nuevos saberes y conocimientos, por ello, la acción docente del preguntar está fuertemente vinculada con los procesos educativos y merece ser comprendida y estudiada en profundidad. Nuestra investigación se enfocó en la caracterización de las preguntas que se generaron en el contexto del aula de formación docente, conceptualizando las preguntas pedagógicas como aquellas que son estructuradas y dirigidas por el educador con un propósito educativo específico: enseñar algo.

Además, algunas preguntas tienen la capacidad de promover el pensamiento crítico y creativo, cuestionando y desafiando lo que se acepta como válido y pudiendo explicitar los criterios de las afirmaciones que se realizan. El pensamiento crítico no solo requiere de habilidades específicas, sino también de determinadas disposiciones actitudinales vinculadas con la voluntad y la decisión de expresar las propias ideas de manera cuidadosa para que estas sean comprendidas por el otro con el que estoy en diálogo, es así que para algunos autores este tipo de

pensamiento caracterizado por la criticidad, está intrínsecamente vinculado a la ética (De la Garza et al., 2003; Facione, 1990; Fisher, 2021; Lipman, 2016).

Del mismo modo, en los programas de Filosofía para Niños se puede ver el ejercicio práctico de la pregunta pedagógica al observar los diálogos que se producen a la interna de una Comunidad de indagación; en este sentido también es posible vincular la acción docente de preguntar con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que el profesor que guía una comunidad que dialoga en FpN comprende que la pregunta acciona el juego del pensar críticamente junto a otros.

Para Lipman (1998), en tanto el pensar revista las características simultáneas de basarse en criterios, ser contextual y autocorrectivo, puede catalogarse como pensamiento crítico (pp. 173-174). Adicionalmente, los pensadores críticos desplegarán algunas habilidades que podrían organizarse a partir de las categorías que plantea Fisher (2021): interpretación, análisis, evaluación, autorregulación, y también por la actitud y disposición para que este modo de pensar se desarrolle.

De manera complementaria, esas destrezas o disposiciones de un pensador crítico podrían describirse como: a) postura problematizadora (plantear y explorar problemas), b) acción crítica (corroborar, utilizar y analizar teorías y explicaciones), c) flexibilidad (búsqueda de múltiples perspectivas, alternativas y posibilidades) y d) disposición para juzgar reflexivamente (Cardozo Hernández y Prieto Sánchez, 2009).

En conclusión, podría afirmarse que en el pensamiento crítico se involucran de manera simultánea habilidades, actitudes, disposiciones, modos de indagar y de aproximarse a los problemas que se presentan como una postura vital investigadora, atenta, cuidadosa, que se constituye como un hábito y a la vez es una elección ética que provoca mantener un modo activo y lúcido de pensar de manera analítica, detenida, esmerada y creativa.

## **Ser pregunta es insurgencia**

Si consultamos el diccionario, encontramos que sublevar, alborotar, agitar, amotinar, revolucionar, revolver, insubordinar, subvertir, rebelar, desobedecer, insurreccionarse, alzarse en armas son sinónimos de insurgir. La interrogación, especialmente cuando se presenta desde la pregunta honesta, es capaz de habilitar todas estas acciones de remoción de situaciones educativas inscriptas en prácticas reproductivistas, explicativas, positivistas, y además, en función de las prácticas vinculares que el docente proponga y de la claridad que arroje sus intencionalidades pedagógicas, las preguntas son “armas” potentes para estimular el desarrollo del pensar. ¿Cómo llevar adelante algún cambio sin cuestionar lo que tenemos? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene una resistencia que no parta de la inquietud y de la pregunta sobre por qué las cosas son como son, cuestionándolas y proyectando cómo deberían ser?

¿Es posible desarrollar algún tipo de relato que se presente como una contranarrativa insurgente sin preguntas? ¿Es factible reinventarse y reconstruirse teórica, ética y políticamente sin antes preguntarse por nuestra esencia, por aquello que quisiéramos ser y —especialmente— por cuáles fueron las condiciones de producción de lo que somos? ¿Es posible la existencia de una pedagogía puente de de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder? ¿Puede ser la pregunta pedagógica ese nexo?

Abandonar el lugar de la explicación y de la reproducción para ocupar la docencia desde la pregunta, es transformarnos en preguntadores, ser personas que (se) preguntan. Inscribirnos como maestros en una práctica pedagógica de(s)colonial es ser pregunta porque preguntar, y enseñar a hacerlo de modo habitual y de manera crítica, se convierte en una práctica ejercida desde la criticidad y que a su vez produce criticidad. Es una acción que “re existe”. Es un modo de plantear lo pedagógico como práctica insurgente porque cuestionar agrieta lo dado y es un modo de enseñar.

Como modo de enseñar la pregunta honesta permite nuevas maneras de dar respuesta, de comprender y de vincularse con el saber y con las otras personas, por ello —claramente— genera otros modos de vivir-con, en la medida en que

propone mirar, desenquistar y desinstalar lo naturalizado, que por su condición de invisibilidad resulta incuestionable y lo hace desde una construcción vincular aprendiente-enseñante diferente.

El reconocimiento de ese posible carácter descolonial posibilita pensar la “pregunta educativa” en el marco de unas pedagogías que propongan construir nuevas lecturas críticas del mundo que aporten una nueva humanidad, como sostiene Fanon (1963), y que, a la vez, nos permitan pensar la educación como antidesestino, en palabras de Violeta Núñez (2003).

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido, y frente a estas condiciones y posibilidades vividas, que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2017, p. 31)

El tratamiento que el docente da a la pregunta es una puerta de entrada a las condiciones y posibilidades propias que mueve a pensar la acción, y a ser acción reflexiva y reflexionada sobre prácticas que abren caminos y condiciones que son “radicalmente «otros» de pensamiento. Es una forma diferente de construir vínculos pedagógicos desde genealogías, conocimientos, que habilitan la posibilidad de «estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber» de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2017, p. 28).

Son preguntas que permiten crear, son praxeológicas (Juliao Vargas, 2015), incomodan lo establecido generando posibilidades, originales y éticas, exigen ver y juzgar, y además piden actuar de una manera ingeniosa y creando algún tipo de novedad o cambio.

El docente, cuya acción está regida por la destreza (*techné*), se ocupa fundamentalmente de construir un programa de aula que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el plan de estudios respectivo (documento normativo). Si en cambio su trabajo está además mediado por el juicio práctico (*praxis*), se ocupa de que las interacciones en el aula proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje: el momento de aprendizaje constituye su propio fin (Juliao Vargas, 2015, p. 319).

En “Una pedagogía praxeológica” (2015), Juliao Vargas sostiene que la *praxis educativa* se construye en cuatro planos: el de las intenciones de quien realiza la práctica —aspecto imperceptible para las otras personas—; el plano social pasible de ser interpretado por los observadores de una práctica; el plano histórico que vincula con las tradiciones pedagógicas y el plano político, dado que toda práctica personal crea una “micropolítica” en la que están presentes los juegos del poder, la dominación, la democracia, etcétera. Desde este último plano se configuran los factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes hacen parte de la acción educativa. El autor señala que la praxeología tiene el objetivo de reducir distancias entre teoría y práctica, proponiendo soluciones novedosas y creativas en las prácticas; adicionalmente sostiene que solo aquel que sea un verdadero maestro es capaz de mover el sedimento de los problemas educativos porque son “investigadores reflexivos, teórico de la pedagogía, pero desde una perspectiva praxeológica” (p. 321). La enseñanza adquiere validez cuando puede “perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas, a la luz del desarrollo humano y social que genera” (p. 321); es decir, cuando da paso al surgimiento de una nueva sociedad más democrática, que solo emerge desde una cultura comprometida con metas educativas conducentes a ello, a través de una teoría pedagógica reflexiva, práctica y pertinente.

Toda práctica reflexiva se iniciará con diversas preguntas que se relacionan con lo que observo, lo que creo observar, cómo es lo observado, cómo puedo evaluar aquello que estoy observando y qué acciones tomaré para modificarlo y crear una práctica diferente. Esta nueva práctica transformada se alejará de aquello que ha sido naturalizado y que tiene naturaleza hegemónica; es una práctica reflexionada que vuelve las preguntas sobre sí misma como un modo de contextualizar y dar sentido. Por ello, una práctica pedagógica se considera un espacio privilegiado

para la construcción de conocimientos y saberes docentes que provienen de esa reflexión sobre la práctica. Nos conduce a reinventarnos y reinscribimos teórica y políticamente, porque nos guía en la consideración de lo que queremos ser y hacer, a su vez que permite considerar cuáles son las condiciones de producción de nuestra propia práctica. De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, produce de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder, y posiciona a la *pregunta* como un dispositivo interesante y capaz de motorizar ese cambio.

Como sostiene Freire, interrogar(nos) conlleva un proceso de reflexión interna del docente, a través de algunas preguntas fundantes: ¿Con quién estoy? ¿Contra quién estoy? ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo trabajo con ellos humilde y horizontalmente? ¿Quién soy? Responder estas preguntas, especialmente la última, requiere “ser más” junto a otros, por ello necesita de la mediación del diálogo con las otras personas. Enseñar requiere la reflexión crítica sobre la práctica. Para Freire, existe un saber ingenuo que es estructurado por el educador a través de sus prácticas, es algo así como un saber natural que se desplaza y configura como un saber crítico cuando el quehacer pedagógico es sometido a reflexión por el propio docente: “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser, del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica” (Freire, 2004, p. 19).

Al interrogar sus prácticas, el docente se interpela, se hace consciente de las propias opresiones y de las que genera de manera material y simbólica, se permite y les permite a los otros la experiencia que rompe con lo aceptado y lo dado, con el destino asignado; posibilita la educación como antidesfate. Ese desfate forzado desde las condiciones de colonización de los saberes y las culturas responde a la intersección de diversos y numerosos escenarios de vulnerabilidad, y también está determinado por las lógicas tradicionales del poder moderno/colonial.

Entonces, buscamos preguntas que posibiliten el análisis crítico de las condiciones de reproducción de las hegemonías colonialistas, que den apertura a una reflexión sobre los antidesfates y los desfates asignados; en palabras de Paulo Freire: “Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto, y no un desfate” (2014b, pp. 54-55).

Este educador que se pregunta sobre sus propias prácticas es consciente de la necesidad de formular preguntas, se ha dado cuenta de que es necesario construir nuevos saberes sobre sus prácticas y nuevos saberes junto a los estudiantes. Sus preguntas liberan, abren la construcción colectiva de unos saberes a otros. Mueven el eje pedagógico y el epistemológico del proceso en el que se educa, en el que la transmisión y la explicación perdieron su rol protagónico, porque se permitirán otros tipos de construcciones de los saberes desde una propuesta activa, que mueve a investigar.

Esto es, la presencia en el trabajo productivo autogestivo-cooperativo de un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante; el trabajo con otros en lógicas no salariales operando como principio educativo; la apertura a lo comunitario y cotidiano o la inserción concreta de lo pedagógico-laboral de manera no aislada de los contextos vitales; las posibilidades de recomponer procesos de aprendizaje de manera que se comprometa al sujeto como un todo y no de modo escindido, haciéndole lugar a lo afectivo, y el marco colectivo que configura una pedagogía colectiva, son las características que empíricamente hemos visto intervenir en la formación de sujetos, coadyuvando a la posibilidad de que estos procesos puedan constituir sujetos en proceso potencial de descolonización. Por ello, estas notas conforman pistas para pensar las pedagogías descolonizadoras. (Guelman y Palumbo, 2019, p. 47)

Al proponernos mapear y delimitar esas notas provisionarias en el ámbito de una práctica educativa de aula tradicional, indagando si, además de exponer saberes, los formadores otorgan a sus estudiantes la posibilidad de construir “esos saberes otros”, agregué a las notas esenciales que señalan las autoras dos características adicionales: a) la búsqueda de preguntas; y b) el diálogo como generadores de productos/saberes escindidos de lo ya hecho. En el entendido que este agregado contribuye especialmente a ofrecer una posición epistémica relevante a los estudiantes y que ofrecen una apertura al elemento comunitario y cotidiano por fuera de las lógicas del capital que podríamos representar en un docente poseedor de saberes y un estudiante carente de los mismos.

Es posible entonces que estas últimas conduzcan a la concepción del educador como un intelectual que transforma a través de su acción educativa, transformándose a sí mismo a la vez que ofrece al estudiante la posibilidad de aprender junto a otros y de construir un “saber otro” “coadyuvando a la posibilidad de que estos procesos puedan constituir sujetos en proceso potencial de descolonización” (Guelman y Palumbo, 2019, p. 15). Ambos, entonces, en sus acciones potenciadas por la acción con-junta cambian algo del mundo, transformando símbolos e interpretaciones, se preguntan e intentan responder.

En el interjuego del aula, existen múltiples ejercicios y relaciones de poder que los formatos escolares robustecen y estimulan especialmente en la relación de autoridad presente entre docente y alumno. En general, ese vínculo parte de un docente visto como iluminado, culto, que ocupa el centro del proceso, y que es quien determina qué tan cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante, valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado. En este vínculo, es posible reconocer muchos de los rasgos característicos del imperialismo, del capitalismo y hasta del mercantilismo. El estudiante tiene la obligación vital de adquirir el saber que el docente le ofrece, no indaga para construir saberes nuevos y no se le otorga ni espacio ni voz a la posibilidad de un cuestionamiento que mueva el vínculo de poder; no existe un diálogo que democratice la palabra y permita la injerencia de esa periferia eternamente ocupada por parte del alumno. Este es un fundamento adicional para entender que los modos auténticos del preguntar en el aula son dispositivos descolonizadores.

La formación normalista está habitada por textos, autores, obras culturales, manuales, bibliotecas, monumentos y también por formatos y modalidades de ofrecer el conocimiento que permanecen atravesados por la matriz eclesiástica que —como señalamos— forma parte de lo normativo y de lo formativo. Lo no dicho, lo oculto, lo naturalizado actúa en defensa de ese imperio que se sostiene en la transmisión de determinados autores que, al menos en Uruguay, incluyen un muy bajo porcentaje de autoras mujeres y una gran proporción de autorías europeas y norteamericanas. Otro punto a favor del centralismo y del imperialismo. La ausencia de aulas que se propongan como comunidades de indagación tampoco colabora para la construcción de autorías múltiples entre los estudiantes y/o con ellos.

Otra deriva interesante de la práctica docente reflexiva vincula con la posibilidad de que el docente se plantee cuáles son los símbolos de las hegemonías presentes en sus elecciones a la hora de ofrecer textos, procesos e incluso preguntas a los estudiantes. Los signos culturales que transmitimos al enseñar también deben “estar siendo” junto a nosotros y por ello son plausibles de análisis y deber ser sometidos a indagación; en el entendido de que una práctica será emancipadora, liberadora y descolonial con relación a los contenidos que enseña, a cómo los enseña y también si es capaz de preguntarse qué es lo oculto tanto en el contenido como en el modo de enseñar. Ese preguntarse es quizá un elemento metacognitivo, pero también es un modo de construir humanización al poner en juego la posibilidad de que el propio enseñante y sus decisiones/elecciones sean puestas en cuestión por los aprendientes.

Freire plantea que la tarea fundamental de quienes se dedican a la educación es una tarea liberadora, alejada de paternalismos y basada en la reflexividad como actitud constitutiva de los educadores. Señala que el problema es responder a la pregunta “¿puede alguien ser educador/guía sin ser opresor?” (Freire, 2014, p. 74). Es necesario desafiar la libertad creativa de los estudiantes estimulando la construcción autónoma de los saberes. Por ello, preguntar y enseñar a indagar es su tarea fundamental y responde a no estimular la reproducción de sus objetivos y sueños, sino fomentar que los estudiantes se adueñen de su propia historia. Por esa razón, asegura que el docente debe trascender la tarea instructiva y asumir la postura ético-política de alguien plenamente convencido de la autonomía y de las posibilidades de desarrollo de sus educandos. Afirma que para ser democrático el educador debe evitar “caer en la trampa de evaluar a sus alumnos con una lente deficitaria” (p. 74); no debe transferirles sus propios sueños y conocimientos de manera simplificadora, porque generaría en ellos el destino de ser imitadores, los canaliza como objetos, explotándolos (Freire, 2014a).

En definitiva, es preciso comprender que es imprescindible pasar de hablarle al educando a hablarle a él y a hablar con él, y de oír al educando a ser oído por él. Entonces, educar es una acción libre, decidida y activa que se manifiesta en el diálogo; es pregunta, es conversación entre sujetos. Se constituye como acto político en la formación de ciudadanos en un ambiente libre y abierto, y contribuye a la construcción de responsabilidad crítica, en un rol docente que se aleja de la posición autoritaria y reproductivista.

Es decir, se trata de encontrar el modo de dar coherencia a nuestro discurso, pensamiento y acción a través de una docencia progresista, democrática y de(s) colonial. Parte de esa coherencia se manifiesta en una comprensión de la pregunta como habilitante de la voz participativa del otro, que es considerado como autonomía y como agencia, en diálogo con el que tradicionalmente detentaba la autoridad. La pregunta es encuentro que posibilita la voz de los oprimidos, de aquellos que la educación debería pretender colocar en un camino de liberación. La investigación que desarrollé plantea que la “pregunta pedagógica” es promotora del pensar crítico como una insurgencia, como una posibilidad de cuestionamiento del orden establecido.

### **La concepción de aprendientes presente en nuestras prácticas**

¿Qué es un/a niño/a? ¿Cómo pensamos a la infancia? ¿Infancia o infancias? ¿Qué supuestos implícitos sobre las infancias están presentes nuestros actos pedagógicos?

Las clases centradas en la exposición explicadora del formador de maestros confirman una concepción epocal que permite observar la subordinación estudiantil a un aprendizaje que proviene siempre del mundo adulto y que, por ello, responde a la percepción de nuestros estudiantes como menores; este “ser menos” los coloca en un lugar de sujetos carentes, no vincula con la edad sino que de manera independiente subjetiva minorizando.

Más allá de la edad que tengan las personas, el explicador explica el mundo adulto, y el alumno recibe ese mundo explicado. Es prácticamente imposible conectar este modo de enseñar con aprendizajes que transformen, que promuevan la capacidad de elegir de las personas y la posibilidad de construir nuevos mundos, nuevas culturas. Los viejos reciben a los nuevos exigiendo que antes de tener voz, deben existir como explicados.

Las pedagogías actuales, atravesadas por estas concepciones, proponen movernos de la idea de “niño centro” a la de “niño actor social” o, mejor aún, a “infancias agencia”. Este cambio supone reconocer que los niños contribuyen

(de manera activa) a la definición de las situaciones sociales que viven. Extendiendo este concepto, un docente reflexivo construye una posición docente que habilita la agencia de su estudiante. Podríamos incluso desdibujar la idea de infancias minorizadas transformando nuestras nociones desde la perspectiva de que es necesario que los espacios educativos estén habitados por personas que infantilicen los procesos de aprendizaje y de enseñanza, permitiendo que la curiosidad, la lúdica, la apertura a las preguntas que son verdaderos desafíos cognitivos, en el entendido de que esas concepciones mueven hacia un universo en que las infancias son lo deseable, lo correcto, lo que está bien.

En esta concepción paradigmática la actitud infantilizada se transforma en un modelo de habitante anhelado del universo de lo escolar, son un aspiracional, un estado deseado, un lugar de permanencia. Las infancias son un estado de admiración y de cuidado. Esta infancia desedimentada es de búsqueda, de curiosidad, de indagación, de alegría.

Si nos preguntamos cuándo aprendemos, podemos decir que lo hacemos en aquellos momentos en los que se produce un diálogo auténtico, la pregunta es una apertura a ese diálogo, además de un reconocimiento de interlocución. Las preguntas que circulan en las aulas son indicadores capaces de mostrarnos si la infantilización de la posición docente y del estudiante está permitida, desde el entendido de que ética y políticamente este tipo de preguntas serán las que permitirán al colectivo construir mejores mundos posibles, cuestionando el contenido, el vínculo y la posición desde la que elegimos habitar el espacio escolar en tanto espacio de socialización del conocimiento (Cullen, 2011).

Las preguntas cerradas, no-auténticas, retóricas, deshonestas, aquellas de las que ya conocemos sus respuestas, no son indicadores de que tengamos en alta estima ni la capacidad ni la autonomía de niños para generar o para hacer circular saberes. Este tipo de preguntas no son “buenas preguntas” (Anijovich, 2009a) para hacernos pensar, y cuando están dirigidas hacia los aprendientes develan claramente que no se las considera lo suficientemente interesantes como para ofrecer un espacio de expresión auténtica a través de preguntas honestas.

Un espacio de expresión auténtica es ese evento que ocurre cuando la pregunta está signada por la ignorancia de quien la formula; es una pregunta que posee la autenticidad, que existe cuando realmente se quiere saber algo; vale como ejemplo la pregunta “¿cómo te llamas?”, cuando la realizamos a un desconocido.

Ricardo Baquero (2001) sostiene que la escuela es una institución de encierro, en términos foucaultianos, que interroga de un modo similar a como lo hace la institución psiquiátrica y la institución judicial o policial. Ambas preguntan sobre lo que ya saben, solamente lo hacen para determinar la inocencia o el grado de demencia, según el caso. En el caso de la escuela, pregunta para saber si se incorporó un contenido, tanto cuando enseña como cuando evalúa. Este modo de preguntar propio del formato escolar no habilita la producción de conocimientos, no habilita la novedad, ni motiva la búsqueda y la participación. Y al tomar la forma de pregunta, engaña. Y al engañar, enseña que es posible engañar, por tanto, los estudiantes harán como que aprenden mientras nosotros fingimos estar enseñando, trastocando los vínculos y sin desarrollar lazos de honestidad ni con el conocer ni con las personas.

La reproducción y producción de la infancia, unida a la naturaleza constitutiva de la acción social y a la agencia infantil potencialmente derivada de ella, nos habilita a reinterpretar la participación infantil como la capacidad de las infancias de plantear nuevas perspectivas en las relaciones sociales de las que participan, a través de la capacidad transformadora de su acción. La escuela, vista como ese espacio social de participación infantil, entonces solo puede enriquecerse en la medida en que se capacite y forme para reconocer las infancias como agencia. En este sentido se hace necesario plantear estas nociones sobre la ciudadanía de las infancias en relación al concepto de “agencia”, que se a su vez basa en la idea de Giddens (1995) sobre la dualidad de la estructura social, y en la de Bourdieu, Passeron y Nice (1977) sobre la reproducción cultural.

Existen algunos aspectos cruciales de la vida de los niños que ocurren en la institución educativa y que son constitutivos de las infancias. La escuela, el espacio educativo bajo esta concepción de las capacidades disminuidas de las infancias, se constituye como un ámbito de ejercicio violento del poder adulto. La percepción que los adultos tienen de los niños y de sus capacidades como minoridades es un ejemplo de ello. Al considerarlos subjetivamente pobres,

vulnerables y desiguales, disminuimos la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía infantil, y concomitantemente decrece o desaparece la apreciación de agencia, a medida que aumenta drásticamente el riesgo de ser silenciados.

La representación que el mundo adulto tenga de las infancias determina, entre otras cosas, las políticas sociales, y establece marcas que garantizarán o no los intereses de los niños, así como también los modos en que estos intereses y necesidades se interpretan, porque “enunciar en nombre de” se constituye como una de las tensiones centrales y estructurales de la ciudadanía infantil.

Romper con este circuito de asunción de “minoridad” del aprendiente requiere trabajar desde una horizontalidad potenciadora de las subjetividades en el encuentro pedagógico. Es el encuentro dialógico que propone Lipman en las comunidades de diálogo, es la ruptura de opresión de Freire, es el no ejercicio de poder vertical que redistribuye democráticamente la autoridad para propiciar el encuentro entre subjetividades, es la escucha activa, respetuosa que no ignora lo que el otro tiene para decir, lo que plantea como problema ni lo que desea aprender.

Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos, es una vocación ranceriana. *El maestro ignorante* se constituye, a mi entender, en un texto privilegiado para desandar la lógica desigualitaria y autoritaria —como la de superiores e inferiores, sabios e ignorantes, inteligentes y no inteligentes, buenos y malos alumnos—, y propone, en cambio, la paradoja de andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestro-alumno en condiciones de igualdad, donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin complejos ni imágenes a semejanza (Greco, 2015, p. 69).

Si asumimos con la autora que tanto la autoridad redistribuida en este principio de horizontalidad como las concepciones que generan las condiciones de igualdad son las que permiten romper con los sedimentos, podríamos entonces pensar en nuevos modos posibles de construir unas biografías escolares otras que nos permitan nuevas modalidades de construir docencia, unas que estén despojadas de lo hegemónico, que no pierdan de vista al “niño agencia” como fin y principio de todo acto educativo.

La “palabra”, en especial aquella que se viste de “pregunta”, y sus formas de circulación en el ámbito escolar son constructoras de subjetividades, y son fundantes de relaciones intersubjetivas; construyen el lugar del semejante, crean lazo, hacen que lo que pasa sea algo que nos pase a todos, generan significados, promueven el encuentro con el sentido desde la propia experiencia. Dar la palabra es reconocer derechos. Es visitar los modos de construir escuela desde el reconocimiento y validación de la otredad ocupada por un niño, una niña, un futuro maestro o maestra.

### **Construir versus explicar: las tensiones en la construcción teórica de las posiciones y roles esperados en lo escolar**

La desigualdad fundante del orden escolar es la desigualdad que cimienta nuestra concepción de que el sentido de la educación es reducir la distancia entre sabios e ignorantes por medio de la enseñanza. Como plantea Rancière, el orden explicador establece la existencia de un individuo poseedor del conocimiento disciplinar y de otro que no lo posee.

Esta lógica desigualitaria de la explicación es la que va a dar lugar a lo que Rancière llama la “sociedad pedagogizada”. Tomamos prestadas las palabras de Leonardo Colella para comprenderla, cuando analiza y presenta *El maestro ignorante*, señala que es un error común interpretarlo como una crítica a la enseñanza tradicional, “rígida, memorística o autoritaria”, cuando en realidad la crítica de Rancière es al maestro embrutecedor, que no es aquel viejo experto que atiborra a sus alumnos de conocimientos, sino que es el sabio que actúa de buena fe, es aquel que explica y genera un pequeño “explicado” que, a diferencia del niño que aprende a los golpes, aplicará su propia inteligencia a la explicación. De esta manera, perfecciona el mecanismo de la explicación, que implica el duelo de aceptar que no será capaz de comprender si no le explican, sometiéndose entonces a la jerarquía del mundo de las inteligencias. “Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias” (Rancière, 2003, p. 9). Ya no se somete a la coacción o al autoritarismo, sino a una jerarquización de orden gnoseológico (Colella, 2020).

En nuestro trabajo de campo realizamos entrevistas a 16 docentes de Pedagogía

formadores de maestros en el área metropolitana. Una de nuestras preguntas fue ¿cómo llevas a la práctica tu concepción de infancias al momento de dar clase en formación docente? Algunas respuestas son del orden de la lógica de la explicación, mientras que otras permiten considerar la construcción de conceptos junto a los estudiantes. Si bien en un caso un docente nos manifestó no comprender la pregunta, en el resto sí respondieron y lo hicieron de forma diversa.

Hubo respuestas más clásicas o tradicionales que asignan y reconocen el concepto de infancia (sin reparar en el plural utilizado en nuestra cuestión) como un contenido del curso o de las referencias bibliográficas sugeridas por los programas; ubican la temática dentro de los contenidos a explicar por el docente, y a través de esta respuesta se posicionan en un paradigma explicador.

En una de las entrevistas se planteó este diálogo:

Entrevistadora: —¿Crees que tu concepción de infancias atraviesa en alguna medida tus prácticas como formador?

Profesor: —No creo que esté presente.

Entrevistadora: —¿No crees que lo que vos pensás que es un niño incide en tu forma de enseñar pedagogía?

Profesor: —Seguramente, pero no lo tengo tan consciente. Creo que podría estar considerado en relación con algunos aspectos de la infancia, como por ejemplo la manera de aprender o los esquemas de pensamiento. Pero no lo tengo para nada presente al enseñar a los maestros.

En la observación participante realizada en una clase de este mismo profesor, una posición docente que entendemos enmarcada en una lógica de la desigualdad y en una clara minorización del aprendiente, algunas de sus intervenciones fueron: “¡Silencio! ¿Me permiten explicar la dinámica; ¿Para qué piden libertad si cuando la tienen no saben qué hacer con ella?”. Adicionalmente, en determinado momento utiliza la pregunta como modo de resumir lo dicho y como modo deshonesto de confirmar la aceptación de lo que ha dicho antes: “-¿Estamos

de acuerdo con que la ideología tiene pasión, proselitismo, cambio histórico, objetivo, grado de compromiso y es combativa?”

Continuando con esta producción subjetivante de las preguntas, encontramos que otros docentes sostienen que la idea de minorización o de infancias presente en sus prácticas, es una producción teórica a la que se llega a partir de la “problematización del concepto de sujeto de la educación” (como contenido del curso) pero que no entienden que haya otro vínculo con su hacer cotidiano.

Daniel Brailovsky sostiene que existe una definición de alumno/alumna desde el momento mismo en que el sujeto de la educación es nombrado y hasta en las características que se les atribuyen como seres situados. Para el autor el currículum piensa y expone un modelo de infancia escolarizada:

Interrogar al currículum respecto de qué lugar otorga a las infancias escolarizadas, a sus estatutos como sujetos de derechos, como destinatarios de ciertas prácticas, como actores de distintas redes, como infancias y niñeces, implica entonces revisar las propuestas, los supuestos y las cronologías (Brailovsky, 2020, p. 234).

El currículum espeja las infancias, algunas veces las refleja en un espejo “empañado e irregular” (Brailovsky, 2020, p. 234), por eso se hace posible pensar que desde la formación de los docentes espejamos las concepciones de la infancia muchas veces con visiones que las empañan, las muestran como un estar en el mundo incompleto y con escasísima significancia.

Una de las docentes entrevistadas sostuvo que el concepto de infancias que trabaja en sus clases se construye y constituye a partir de la propia biografía, sosteniendo en la entrevista que en sus prácticas propone la “reflexión sobre la construcción social de las infancias a través de las vivencias que las futuras maestras tuvieron de niñas, y confrontándolas con la teoría”, agregando que esta noción vincula con su propia concepción sobre los sujetos aprendientes, dice que “es referencia permanente en las discusiones con estudiantes, especialmente en el análisis de políticas educativas”.

En el mismo sentido, otra profesora señala que sus cursos presentan “de manera permanente la problematización del concepto de sujeto de la educación, analizándolo en todos los contenidos que abordamos. Es frecuente que surjan planteos sobre en quiénes estamos pensando cuando realizamos propuestas educativas, a quiénes incluimos y quiénes quedan por fuera”.

Otro profesor nos dijo que el trabajo en los cursos de pedagogía y las nociones que se construyen a partir de estos cursos —incluyendo la de infancias— se desarrollan a partir de textos y autores que permiten triangular posiciones, “buscando el vínculo de los textos o autores abordados con la concepción propia de infancia”, desde la “triangulación de teorías y desde una mirada de una infancia diversa, activa y contextual”; en tanto otros profesores señalaron que estas concepciones se construyen en los futuros maestros con base “en la experiencia de la práctica magisterial”, “como construcciones sociales, culturales y hasta personales”.

Al ser interrogados sobre a qué paradigma entienden que podrían circunscribir sus prácticas en formación docente, sostienen posturas que manifiestan una concepción de infancias implícita en sus discursos. Una de las profesoras entrevistadas sostiene:

Más que un paradigma mi referencia teórica es la perspectiva del construccionismo social, que reconoce una realidad subjetiva construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva y estática dada: una construcción de la realidad por medio de la interacción con los demás. Por ejemplo, al abordar un tema lo hacemos reconociendo los contextos a los que pertenecen, dando vida a la voz de los otros, las experiencias y los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la vida, por medio de la elaboración social de los significados. En la «construcción» intervienen elementos como el lenguaje, el rol, la interacción, los contextos, las experiencias, la cultura y la historia, que se entrelazan y articulan creando realidad social. Por eso es importante para mí reconocer la experiencia de los estudiantes, especialmente cómo aprendieron es punto de partida para indagar. Por ejemplo, qué concepciones sobre la infancia o infancias han construido a lo largo de su experiencia (entrevista a docente, mayo de 2022).

Podría pensarse en consecuencia que trabajar con las propias biografías escolares es otorgar a la infancia un lugar de privilegio en los procesos educativos y formativos a nivel profesional; pensar así la etapa de la niñez se constituye como un tiempo vivido sobre el que resulta importante reflexionar, incluso desde la perspectiva de la construcción identitaria social colectiva, y claramente también del futuro maestro. Una de las profesoras nos dijo:

Doy valor a las biografías como forma de explicación de las decisiones en la práctica de los estudiantes noveles; hubo años en que partía de narraciones de sus vivencias como escolares. He simplificado ese abordaje, pero tengo presente que es un tema clave para que la teoría que leen realmente dialogue con las prácticas (entrevista a docente, abril de 2022).

El trabajo con las biografías escolares (Anijovich, 2009b) implica brindar un espacio dentro de la formación docente para que los estudiantes puedan reconocer la propia historia de vida. Significa restituir la experiencia y es una manera de otorgar reconocimiento a las infancias, involucrar a los niños en tanto personas y asumir la importancia de lo que haya sucedido durante la vida infantil a la hora de ejercer la docencia.

Es así que, consultadas sobre cómo creen que estas ideas se manifiestan en sus acciones prácticas concretas, responden que a través de la búsqueda persistente de “un vínculo entre los textos o autores abordados con la concepción propia de infancia, tanto desde mi experiencia personal como desde la experiencia que van transitando los estudiantes en sus prácticas”, incluso entienden que parte de su propia formación como docentes podría haber modificado su manera de poner en juego estas nociones.

Después de haber transitado por un diplomado vinculado a la relación entre la infancia y la pedagogía, la dimensión temporal para definir la infancia -que la profesora entrevistada retoma de Eduardo Bustelo- es clara en la medida que instala la idea de un ser que aparece como nuevo y que a su vez debe hacerse con otros, socialmente a través de la educación para vivir en sociedad. A su vez, la infancia es una categoría a la cual apelamos toda la vida, que permanece, y

muchas veces es objeto de deseo la idea de “volver a ser”. Esto repercute en las expectativas de los adultos que cambian, se transforman, y así le pasó a la persona autora de este artículo después de ese diplomado.

Una de las docentes señala que para ella la infancia está presente en el desarrollo de prácticas que transcurren desde “el lugar de la creatividad, del «tiempo sin tiempo» (como expresa siguiendo a Carlos Skliar), como el espacio/tiempo de la búsqueda, de los “por qué”, desde la no preocupación y el disfrute...”. Sin embargo, al observar las prácticas de los formadores, incluso la de esta profesora, encontramos numerosos casos en el que el discurso y la acción se encuentran en disonancia con lo expresado en las entrevistas; la observación participante arroja mayoritariamente clases expositivas, sin construcción de conocimiento ni reconocimiento de agencia, tratándose de cursos dictados a maestros en formación. Entonces, encontramos la fuerte presencia de prácticas minorizantes, colonizadoras desde el discurso hegemónico o dogmático, en el que no se reconoce agencia a los adultos ni se intuye una concepción de infancias discursiva en la que se les reconocía su rol como constructoras de cultura e identidad.

Sin embargo, observamos que en el trabajo con las biografías escolares y en dos prácticas observadas en las que las profesoras trabajaron con imágenes como recurso didáctico, se produjeron construcciones reflexivas de saberes que recuperaron lecturas realizadas, evocaron clases anteriores, produjeron ideas nuevas en relación con un nuevo tema que se abordaba en esas dos clases.

### **El punto de honestización**

Un aspecto a destacar en relación con estas prácticas —además de la coherencia entre discurso y acción de estas dos docentes—, tiene que ver con nuestra hipótesis en relación con la honestización de las preguntas.

Construimos una bitácora con el total de preguntas que colectamos y analizamos que muchas no son auténticas debido a que el emisor tiene certeza sobre cuál es la respuesta esperada o correcta para esa pregunta. Sin embargo, existe un

porcentaje nada despreciable de un 47% del total de preguntas realizadas que pone en juego el desconocimiento y la incerteza como forma de indagar, de investigar y de construir algo juntos en el aula.

También resulta evidente que, a los efectos de articular con un mayor (y mejor) desarrollo del pensar, en el sentido de aumentar su criticidad, sería deseable que ese porcentaje aumentara en cantidad para mejorar la calidad del preguntar general, encontramos que la frecuencia de las “preguntas honestas” es mayor cuanto mayor es el nivel de criticidad de las preguntas realizadas y cuanto mayor es la creatividad en relación a la propuesta pedagógico-didáctica que presenta el docente.

Por un lado, surge del análisis del trabajo de campo que la clave de honestizar las preguntas podría ser un camino para preguntar y para enseñar a preguntar, si lo que nos orienta es enseñar a pensar críticamente a los estudiantes, provocándolos a examinar reflexivamente sus prácticas a partir de sus supuestos sobre qué es la enseñanza, el pensamiento, qué destrezas son necesarias, y -en función de ello- con qué contenidos y estándares trabajar (Lipman, 1998, p. 254). Adicionalmente, el saber, la enseñanza y el aprendizaje, así como la reflexión contextual latinoamericana, adquieren un valor especial cuando la práctica docente se sostiene desde un marco teórico consistente con supuestos epistémicos basados en que la investigación, el conocimiento y la transformación del entorno son posibles en el ámbito de lo escolar (Juliao Vargas, 2015).

A partir de nuestro trabajo de campo, organizamos las preguntas en cuatro grupos o niveles, de acuerdo al propósito de estas:

Imagen N° 1: Propuesta de organización de preguntas en grupos

Nivel cero	No vinculan con pensamiento crítico, carácter pre-reflexivo
Nivel uno	Pensar sobre el contenido pedagógico o el tema de clase, preguntas sencillas y de comprensión, de orden superficial
Nivel dos	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente, preguntas de orden cognitivo superior
Nivel tres	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar, preguntas metacognitivas

Fuente: Elaboración propia

Se pudo observar que el grado de abstracción propuesto y el compromiso reflexivo/crítico creciente del propio docente es mayor a medida que el tipo de preguntas que realiza aumenta de grupo o nivel.

En relación a esta puesta en práctica reflexiva y coherente, los datos de la investigación arrojan que del total de preguntas honestas recuperadas en nuestra bitácora, un hallazgo especialmente interesante es el caso particular señalado anteriormente de las dos profesoras que trabajan con imágenes y que logran así generar espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación -la totalidad de los aspectos involucrados en la definición de pensamiento crítico de Fisher (2021)-. Además, al utilizar las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, hicieron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra, y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 y 3.

En general, pudo observarse que las preguntas que colocamos en el nivel 2 y 3 son en un 90 % preguntas honestas o que surgen del proceso de repreguntar para honestizar la pregunta que el docente realiza en el esfuerzo por lograr ser comprendido.

Finalmente, respecto a qué dicen los docentes sobre sus preguntas, se puso de manifiesto que autoperciben que realizan muchas interrogaciones pero que

mayoritariamente consideran imprescindible transmitir un saber de manera explicativa. Solo en cuatro de las clases visitadas se pudo observar un espacio dialógico que, sin embargo, no condujo a la indagación ni a la construcción de un saber, si bien podría decirse que sí circularon saberes previos. En estos espacios dialógicos, la pregunta que da lugar a la participación oral de los estudiantes es -en general- utilizada por el docente para adelantar un contenido temático o programático, o aportado por un autor.

Puede concluirse que la mayoría de los formadores concibe su propio rol desde un paradigma explicador, y presenta dificultades para provocar una participación y una autonomía que dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho y permita la construcción colectiva. Entendemos que probablemente este sea el costado epistémico del “darlo todo” (Abramowski, 2022). El docente formador expresa que formar es transmitir, que somos los encargados de hacer que el otro sepa y que tenemos responsabilidad en traspasar la herencia cultural de la humanidad a las nuevas generaciones.

Así expresan que la pregunta y el diálogo si bien son interesantes, a veces hacen que se pierda tiempo en el avance con la planificación y con el cumplimiento de los programas. Es así como de diversos modos se justifica que no es posible construir saberes porque la falta de tiempo no permite desarrollar herramientas que habiliten habitar otros roles docentes y otras posiciones en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje.

Se observa que mayormente se llevan adelante prácticas educativas explicativas y expositoras que otorgan espacio nulo para el ejercicio de la libertad y la autonomía, prácticas que manifiestan que consideramos que nuestros estudiantes magisteriales y los niños y niñas con los que ellos trabajarán son seres de menor calidad e inteligencia. Son carentes.

Esa pregunta por la inteligencia de las infancias varía según la propia perspectiva de análisis, nuestras miradas, tanto cuando consideramos a los niños como sujetos aislados como cuando pensamos de manera algo más abstracta cuál es su esencia, o cuando focalizamos la observación de las características infantiles a la interna de la estructura familiar que los sostiene e identifica, creamos generalizaciones

que nos impiden pensar sus diversidades. Quizá esto explique que lo veamos como obstáculo en vez de percibirlo como una posibilidad de crear juntos mejores mundos educativos; en ese sentido, “la pregunta por la inteligencia es la pregunta por el sujeto” (Greco, 2015, p. 108).

En este punto se hace necesario que Rancière auxilie este análisis; sabemos que para el autor la inteligencia está dada por un número de actividades a desarrollar para verificar su igualdad con otras inteligencias; entre ellas: manejar símbolos, imitar, atender, leer, relacionar, etc. Todas ellas son actividades que sabemos que las infancias realizan, como cuando aprenden a hablar lo hacen sin un maestro explicador ni una escuela que “enseñe” cómo hacerlo (Colella, 2020).

Resulta obvio que cargar la memoria, recordar sucesos y adquirir contenidos culturales no puede ser el único desarrollo de la inteligencia, y por ello no puede ser el objetivo de la educación ni de la formación. Tampoco parece que desde una postura crítica podamos avalar aquellas corrientes para las que enseñar es exclusivamente transmitir, o es un método para hacer algo, una técnica. Tampoco aquellas en las que se entiende que enseñar implica que otro aprenda y desarrolle una competencia. Los contenidos solos no alcanzan. Las competencias solas son inútiles.

Transmitir un contenido de forma acrítica porque lo indica un curriculum sin pensar los símbolos ocultos en él, sin haber concedido un tiempo a reflexionar sobre las ideas que estamos transmitiendo con ese contenido, no parecen ser la vía para construir posibilidades emancipatorias.

Proponer el desarrollo de competencias que se escinden del propio pensamiento y de la propia construcción ética con absoluta prescindencia de lo colectivo y, sin posibilitar la reflexión sobre las condiciones de producción de la vida humana, tampoco permitirán comprender ese vínculo entre oprimidos y opresores que Freire plantea con absoluta claridad.

Entendemos que en un justo medio entre ambas opciones anteriores, entre la transmisión y las competencias, podemos colocar una práctica docente reflexiva y reflexionada que al hacerse consciente de estos extremos reconoce el vínculo a

construir en la relación educativa, mira al otro y logra verlo. Ve en él la oportunidad de emanciparse junto a otros con los que comparte la escuela y la vida.

En la clave de honestizar las preguntas está presente como acción disruptiva la posibilidad de romper con la lógica de las desigualdades que permitiría habilitar lo colectivo, problematizando y así creando construcciones colaborativas. Este proceso es una concienciación hacia el “ser más” porque es capaz de producir otras condiciones de subjetivación de nuestros aprendientes y de nosotros mismos, ofreciendo mejores mundos en los que preguntando honestamente, enseñamos a preguntar y a ser honestos. Entonces, el maestro que pregunta puede iniciar un proceso de ruptura de ese orden social desigual, porque apunta a profanar a través de preguntas que permiten hacer público aquello que ha sido privado de acceso (Masschelein y Simons, 2014).

Enseñar preguntando es una forma de devolver la enseñanza a la educación (Biesta, 2016), y por ello también recupera unos objetivos claros para la situación pedagógica que nos permiten apuntar más allá del aula y que tienen que ver con las concepciones, maneras de ver el mundo, con los anhelos y utopías que permiten devolver direccionalidad (Freire, 2014b) a nuestra posición. Vuelve a dibujar el mundo magisterial tan desdibujado por los discursos del aprendizaje. Vuelve a colocar a los sujetos en el centro del proceso educativo juntos, en diálogo: el preguntador y el preguntado. Y en este movimiento “está siendo” constructor de una lógica igualitaria, que emancipa en la apropiación y elaboración de nuevos códigos del mundo y en nuevos roles que se alejan de una dialéctica de opresión.

## Referencias

ABRAMOWSKI, A. (2022). “Darlo todo” La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En ANAPIOS, L. y HAMMERSCHMIDT, C. (Coords.) *Políticas, afectos e identidades en América Latina* (p. 383-404). CALAS-CLACSO.

ANIJOVICH, R. (2009a). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Aique.

ANIJOVICH, R. (2009b). *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidós.

BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 71-85.

BIESTA, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. y NICE, R. (1977). *Educación, sociedad y cultura*. SAGE.

BRAILOVSKY, D. (2020). Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, 28(2), 224–234. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>

CARDOZO HERNÁNDEZ, A. y PRIETO SÁNCHEZ, M. D. (2009). Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 37(2), 79–92.

COLELLA, L. (2020). Rancière - El maestro ignorante: emancipación vs. Explicación. <https://www.youtube.com/watch?v=wBO86trzi-A>

CULLEN, C. (2011). Algo nos pasa con el conocimiento Pedagogía donde habitas. En HILLERT, F., AMEIJERAS, M. y GRAZIANO, N. (Comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp. 22–26). CLACSO.

DE LA GARZA, M., FRANCE, M., LADE, C., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R. y MONGEAU, P. (2003). El pensamiento crítico desde el punto de vista de Lipman. *Perfiles Educativos*, 25(102), 22–39.

FACIONE, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.

Fanon, F. (1963). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

FISHER, A. (2021). What Critical Thinkig is? En BLAIR, A. (Ed.) *Studies in Critical Thinking* (2nd ed.). Windsor Studies in Argumentation.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

FREIRE, P. (2014a). *El maestro sin recetas, el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.

FREIRE, P. (2014b). *Grito Manso*. Siglo XXI.

FREIRE, P. y FAÚNDEZ, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

GIDDENS, A. (1995). *La teoría de la estructuración*. *Cuadernos de Sociología*, 6, 49-76.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

GRECO, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. H. S. Ediciones.

GUELMAN, A., y PALUMBO, M.M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33-49.

JULIAO VARGAS, C.G.J. (2015). Una pedagogía praxeológica. *Polisemia*, 10(18), 74-76.

LIPMAN, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.

LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de La Torre.

MASSCHELEIN, J., y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

MIRANDA, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Revista Crearmundos Ocho Pensadores de Hoy*, 1–20.

NÚÑEZ, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35. <https://doi.org/10.35362/rie330903>

RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.

WALSH, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Convergencias y divergencias: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Abya Yala.

**Laura Curbelo:** Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Magister en Filosofía 3/18 por la Universidad de Girona, España. Diplomada en Pedagogía, Infancias y Educación por FLACSO Argentina. Profesora de Pedagogía y de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Federal de Educación, Uruguay. Integrante de la Alianza para la Colaboración, la Investigación y los Aprendizajes (RED ALI.C.I.A). Correo electrónico: [lauracurbelovarela@gmail.com](mailto:lauracurbelovarela@gmail.com)