

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

La pregunta cómo motor del aprendizaje.

Liliana Soledad Cerretani.

Cita:

Liliana Soledad Cerretani (2019). *La pregunta cómo motor del aprendizaje*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/921>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/Ucz>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH

Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

“La pregunta como motor del aprendizaje”

Liliana Soledad Cerretani.

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

solcerretani@hotmail.com.ar

Resumen:

Si toda investigación científica tiene como punto de partida la intención de dar resolución a un problema, los problemas se ubican no sólo en el final sino desde el origen del aprendizaje.

La resolución de problemas se concibe como un medio para ayudar y organizar la estructuración de los conocimientos de los alumnos. El problema pedagógico central, precisamente, consiste en no cerrar involuntariamente el problema mediante intervenciones inadecuadas en relación con el objetivo, y en encontrar así un equilibrio entre la ayuda a los alumnos y la falta de ayuda para que desarrollen sus ideas.

Es así que, según Meirieu, opone simétricamente a la pedagogía de la respuesta y a la pedagogía del problema, la pedagogía de la situación problema, que consiste en organizar la interacción para que se produzca el aprendizaje en el proceso de resolución del problema y supone garantizar simultáneamente la disponibilidad de un problema que resolver y la imposibilidad de resolver el problema sin aprender.

Partiendo de la consideración de que son nuestras herramientas para pensar lo real, las que lo determinan, al menos tanto como lo contrario, la reflexión respecto a posición privilegiada del problema en el aprendizaje se plantea como relevante.

Palabras clave:

problema pedagógico; aprendizaje; estructuración de conocimientos; pedagogía de la situación problema; objetivo-obstáculo.

Conocer, razonar, indagar

Esta ponencia refiere a la pregunta como motor del aprendizaje, y se relaciona con la noción -propuesta por Freire en *Pedagogía de la pregunta*- de movimiento perenne de indagación, que permite el reconocimiento y el establecimiento de un diálogo con “el otro”, y posibilita la educación como proceso de relación y mediación y de producción de conocimiento.

Es una conceptualización tentativa para contribuir a la conversación acerca del conocimiento y de su proceso de creación y recreación, de construcción continua, cíclica y creciente, que conduce a la inauguración de la relación dialógica, “que incesantemente es apertura de la potencia al acto y, viceversa, del acto, leído y escrito como acontecimiento, a la potencia, a la potencia de los conceptos vividos y, por tanto, circulados en singularidad y comunidad” (Freire, 2013: 10).

Afirma Wainszok (2012: 5-6) que leer es resucitar ideas, conversar con lo acontecido, volver a traer a la vida lo escrito y lo leído para dar nueva lectura y escritura al texto y al contexto, y, además, que nuestra lectura es colectiva también porque leemos en la comunidad del aula, desde una interpretación de la transmisión como diálogo entre generaciones, como relato intergeneracional de filiación simbólica, que recuerda que relatar significa unir lazos y que unir lazos de escritura y lectura es construir comunidad: comunidad lingüística e histórica.

Freire (2013: 41-54) señala: “para descubrirnos necesitamos mirarnos en el Otro”, accedemos a nuestra identidad mediante el descubrimiento, el reconocimiento y el respeto de la alteridad, en la reciprocidad de la relación.

Splitter y Sharp caracterizan la clase como una comunidad de indagación, fundada en el diálogo, la confianza y el respeto, para la solución de problemas y la contestación de preguntas. Postulan como procedimiento de indagación un recurso fundante de la práctica filosófica y pedagógica: la relación dialógica. Promueven la razonabilidad, como aspecto de la racionalidad (atributo de razonar bien) que, sin embargo, la trasciende: plantean que la razonabilidad es, primariamente, una disposición social (aptitud de razonar con otros y respetar a los otros y sus puntos de vista) en la clase como comunidad de razonadores.

Makovsky retoma de Bleichmar (2010) la caracterización de la relación con el saber por su conformación de dos categorías centrales: por un lado, una disposición hacia el saber, que da cuenta del placer o del displacer que siente en relación con el saber; por otro lado, la relación con el saber no como rasgo del sujeto o de su carácter: uno no tiene una

relación con el saber, uno es su relación con el saber, es decir, sus actos y conductas dan cuenta de sus saberes, testimonian lo que quiere, lo que sabe y lo que no sabe.

Splitter y Sharp sugieren que la *indagación deliberativa* basada en la experiencia y guiada por criterios es el proceso que subyace a la *formación del juicio*, y señalan que ambos procesos, como todas las habilidades y las disposiciones asociadas con el pensar por uno mismo, se dominan mejor mediante la colaboración con pares en la participación del pensar de la comunidad de indagación; sostienen que el componente crucial en la enseñanza del pensar consiste en un ambiente de clase en que se cultiven y practiquen habilidades, disposiciones y sentido general del cuidado, constitutivos del buen pensar.

Estas nociones guardan relación con la cuestión de la reciprocidad, en toda relación. No solo la capacidad de entendimiento y reconocimiento con otros -como alteridad- reposa en este requisito, sino la posibilidad misma de conocimiento y autoconocimiento -como autoidentidad- reside también en la reciprocidad, en tanto la pregunta ¿quién soy yo? adquiere sentido al admitir la existencia de otros.

La búsqueda del educador es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo. Ahora bien, el sujeto para dialogar, tiene que participar de una comunidad lingüística e histórica, de un universo vocabular y temático, y de un sistema de significación y de sentido. He aquí la función social principal de todo proceso de alfabetización: socializar el lenguaje, posibilitar el diálogo, habilitar la palabra, restablecer la narración y el relato.

De la conversación al diálogo:

Splitter y Sharp distinguen entre formas corrientes de conversación y conversación estructurada o diálogo propiamente dicho, siendo el diálogo la forma de conversación apropiada para la comunidad de indagación.

Plantean una relación de interdependencia entre pensamiento y diálogo: a partir de la caracterización del diálogo como conversación focalizada en un problema, autocorrectiva, igualitaria y basada en los intereses de sus participantes, y sostienen la tesis general según la cual el pensamiento y la indagación dependen del diálogo comunitario (Splitter y Sharp, 1995: 64-65).

Freire asigna al diálogo cuatro significados: *Sentido cognitivo*, en el cual diálogo consigna un tipo de comunicación para la construcción de la verdad, que nadie posee en forma absoluta, sino solo parcial e incompleta. *Sentido pedagógico* del diálogo de la educación problematizadora opuesto al “anti-diálogo” de la educación bancaria, por el cual la educación dialógica niega los comunicados y genera comunicación que permite emerger

la dominación y la opresión y trabajar por la liberación. *Sentido político "liberal"*, en el que el diálogo es una forma de acuerdo racional o contrato social que presupone que comunicación es consenso. *Sentido crítico-político del diálogo*, en torno a dos ejes: por un lado, el diálogo como trabajo con los otros y no para ellos, ni sobre ni contra los oprimidos, y, por otro lado, el diálogo y la pronunciación de la palabra como transformación del mundo y de su realidad de opresión; es un *sentido praxeológico* que entiende *el diálogo como praxis*, articulación de acción y reflexión, de alcance político.

Freire colocó en el centro de la cuestión al diálogo, en su doble dimensión: acción y reflexión, en recíproca articulación. El diálogo como pronunciación de la palabra y como transformación del mundo.

La enseñanza, lugar de la acción:

Siede afirma con Arendt que la condición humana descansa en la acción, como actividad propiamente humana para la producción de su existencia material. Agrega que somos lo que hacemos y el relato sobre lo que hacemos, y postula que una misma acción admite distintos relatos como diferentes interpretaciones y explicaciones para producir nuevas narraciones sobre nuestras acciones: por eso plantea que la reunión de ética, política y didáctica se realiza en la reflexión, a través de la narración de la propia acción -de la propia práctica pedagógica- para uno mismo y para otros.

Plantea que la reunión de la ética, la política y la didáctica en la acción pedagógica se presenta ya en la raíz etimológica de la palabra "enseñanza" que significa "señalar": una interpretación es poner una marca de dominación en el cuerpo del otro, otra interpretación es dejar señales al otro quien decide seguirlas o no, dando margen a la construcción de su libertad; entonces, enseñar es señalar, acercar las "señales", bagajes culturales producidos, organizados y acumulados por generaciones anteriores para que se apropien de ellos y los aprovechen en función de su proyecto personal.

El desafío es generar y suscitar intereses y enseñar al otro a sostener esos intereses y proyectos de aprendizaje, enseñar es abrir preguntas que permitan construir un interés y un proyecto; en la escuela, en cambio, enseñar es entregar respuestas a un montón de preguntas que nadie ha formulado, cuando la única manera de que la enseñanza entre al proyecto personal es a través de preguntas que configuran un puente entre conocer y pensar. No hay conocimiento posible sin pregunta y sin problema.

Según Meirieu, el proyecto de educar da reunión paradójica a la fabricación y a la emancipación de quien se educa.; consideramos que enseñar es resistir y que también aprender es resistir.

Coincidimos con Zabala en su interpretación constructivista de la enseñanza que promueve la actividad mental auto-estructurante, posibilita el establecimiento de relación, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma, el alumno comprende qué hace y porque lo hace y conquista el pensar por sí mismo. La función del docente consiste en inducir a los alumnos a que asuman intelectualmente el problema que, en un primer momento, les es exterior, a fin de que se hagan cargo de los medios conceptuales de su resolución (Astolfi, 2001).

Compartimos con Freire la atribución a la pregunta del lugar protagónico en el proceso de aprendizaje como instituyente de un proceso de democratización del aprendizaje frente a prácticas de burocratización de la pregunta.

Splitter y Sharp también coinciden que entre las habilidades requeridas para construir y sostener una comunidad de indagación, ocupan un lugar prioritario aquellas relacionadas con formular y responder preguntas, como capacidad de problematización.

“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su puesto en el cosmos, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda, instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema”. (Freire, 1980: 37)

Bibliografía citada:

- Astolfi J.P. (1997): Aprender en la escuela, Santiago de Chile, Dolmen.
- Astolfi J.P. (2001). Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas, Sevilla, Díada Editora.
- Bourdieu, Pierre y Gross, Francois (1990). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, en Revista de Educación. MEC. No 292, Madrid.
- Camilloni, Alicia (1998): “Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales”, en A.A.V.V. Didáctica de las Ciencias Sociales II, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Camilloni, Alicia (2017). “Para que haya aprendizaje tiene que intervenir la memoria”.

<http://www.lanacion.com.ar/2046951-alicia-camilloni-para-que-haya-aprendizaje-tiene-que-intervenir-la-memoria>

- Camilloni, Alicia R. W. de (2007): “Los profesores y el saber didáctico” en El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia R.W.de (1997). “De herencias, deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica”, en Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As, Paidós.
- Cols, Estela (2004): Programación de la enseñanza, Ficha de Cátedra Didáctica I, F.F. y L., UBA, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1969) La educación como práctica de la libertad, Bs As, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1980) Pedagogía del oprimido, España, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2013) Pedagogía de la pregunta, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Jaurétche, Arturo (1992) Los profetas del odio y La yapa, Buenos Aires, Peña Lillo Editor.
- Mancovsky, Viviana (2000). “Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica”. En A.A.V.V. (Reflexión ética en educación y formación, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, Philippe (2013): “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- Siede, Isabelino (2007) La educación política, Buenos Aires, Paidós.
- Splitter, Laurance J. y Sharp Ann M (1995) La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vergara, Carlos N., Pedagogía y revolución, Unipe Editorial Universitaria.
- Wainszok, C. (2012) “Simón Rodríguez y nuestras pedagogías”, Cap. 2, en el libro Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América, Bs As, Ed. 1º de Mayo.
- Wainszok, Carla (2013) José Martí: Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura, Número 23, Año 10, en “Solidaridad Global”.