

LA PREGUNTA COMO CAMINO PARA EL DIÁLOGO

*Alejandro Ordieres Sieres**

RESUMEN: El método dialógico constituye el alma de los Estudios Generales en el ITAM. ¿Cómo se desarrolla en la práctica? En este artículo se parte de la distinción entre una instrucción y una verdadera educación universitaria que se enfoca en la formación del pensamiento crítico por medio de la pregunta y el diálogo. Como segundo punto, se analiza el papel de la pregunta en la formación de los alumnos y se muestra cómo constituye el centro del diálogo, así como de la motivación para el aprendizaje y la enseñanza. Finalmente, se explica cómo la pregunta constituye también un elemento central en el cambio de actitudes de los alumnos y de su verdadera transformación moral.



THE QUESTION AS A PATH FOR DIALOGUE

ABSTRACT: The dialogic method constitutes the soul of General Studies at ITAM. How is it developed in practice? This paper starts from the distinction between instruction and a true university education that focuses on the formation of critical thinking through questioning and dialogue. Afterwards, it analyzes the role of questioning in the training of students and wants to show how it constitutes the center of dialogue, as well as of motivation in learning and teaching. Finally, an attempt will be made to explain how the question also constitutes a central element in the students' attitudinal change and their true moral transformation.

PALABRAS CLAVE: docente, *Grandes libros*, moral, universidad.

KEY WORDS: *Great Books*, morals, teacher, university.

RECEPCIÓN: 8 de junio de 2021.

APROBACIÓN: 29 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301200

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio, incluido electrónico, sin permiso previo y por escrito de los editores.

LA PREGUNTA COMO CAMINO PARA EL DIÁLOGO

La pregunta sobre cuál es el objetivo de la educación y cómo conseguirlo ha sido un tema central de la filosofía de la educación. En los últimos tiempos, la respuesta se ha centrado en la adquisición de las virtudes intelectuales¹ y la acumulación de conocimientos. Desde este punto de vista, se trataría de buscar una pedagogía adecuada y efectiva para enseñar a los jóvenes a desarrollar mejores habilidades de pensamiento, así como alcanzar el mejor ejercicio de ese conocimiento. De ahí la importancia que se ha dado a la pedagogía, es decir, a la forma de impartir contenidos más que a los contenidos mismos. El ideal educativo determina cómo se debe organizar el plan de estudios y los métodos de evaluación de las universidades, y aún más, el mejor entorno físico, social y cultural para la enseñanza. En esta pandemia, que nos obliga a estar distanciados y tomar clases en línea, la pregunta sigue siendo exactamente la misma: ¿cuál es la mejor forma de enseñanza en este entorno físico, social e histórico que nos toca vivir?

47

¹Aristóteles divide la parte racional o intelectual en dos: el intelecto y la voluntad, por lo que podemos dividir también las virtudes en dos grandes especies: aquellas que suponen una perfección del intelecto y aquellas que suponen una perfección de la voluntad. Llama virtudes intelectuales o dianoéticas a la perfección de la parte intelectual de nuestra alma. Cuando el intelecto está bien dispuesto para aquello a lo que su naturaleza apunta, es decir, para el conocimiento o posesión de la verdad, decimos que es virtuoso y bueno. Las virtudes intelectuales perfeccionan al hombre en relación con el conocimiento y la verdad y se adquieren mediante la instrucción. *Ética a Nicómaco*, II.1 1103a15-1103a28.

Por otra parte, la gran pregunta que despierta la búsqueda del fin de la educación es la cuestión de si la educación debe apuntar principalmente a la virtud intelectual y a la adquisición de conocimiento o a la formación de un pensamiento crítico y libre. Es en esta dicotomía educativa donde la universidad vive en tensión entre dos polos que parecen oponerse: instrucción o educación.

Para John Henry Newman no existe tal tensión, pues la “educación tiene por fin la formación humana a partir de una profunda formación intelectual, cuya consecuencia es la configuración de la persona verdaderamente culta, que Newman denomina como ‘gentleman’, ampliando el concepto de ‘caballero’, que por cierto no tiene una connotación sexista, sino que responde a la usanza de las universidades desde sus comienzos hasta mediados del siglo XX, en donde, normalmente, solo los varones tenían acceso a la educación superior.”²

En cambio, en la actualidad no pocas universidades se conciben como un espacio de capacitación para el trabajo, un lugar donde las empresas podrán contratar a trabajadores capacitados para cumplir una función específica, por compleja que sea. Desde este punto de vista, el fin de la educación universitaria es preparar al alumno para la vida laboral, y el aprendizaje es solo un medio relacionado con los centros económicos que demandan trabajadores especializados. “Los contenidos quedan reducidos a lo que se puede prever para efectos prácticos. La mente de los alumnos se capacita solo en un ámbito específico, sin el cultivo de su amplia gama de capacidades.”³ Los universitarios se convierten en “capital humano” y deben incorporarse en la cadena productiva como un elemento más en la generación de “valor”. El egresado es visto como un “homo faber”, un empleado que es valorado única y exclusivamente de acuerdo con sus “competencias profesionales”⁴ que intervienen

² Rosario Athié, “La propuesta de Newman para una formación humanista”, *Church, Communication and Culture* 3, núm. 1 (2018): 26.

³ *Ibid.*, 23.

⁴ “In the working environment, hard skills normally refer to technical procedures or practical tasks that are typically easy to observe, quantify, and measure.” Tang Keow Ngang y Tan Chan, “The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 205 (9 de octubre de 2015): 9.

en la producción. Tal instituto no es una verdadera universidad, sino un tecnológico.⁵

Como Arthur y Nicholls afirman,⁶ John Henry Newman buscó en su *Idea de una universidad*⁷ responder a lo que él llamaba la falacia de Locke de que solo el entrenamiento profesional era útil.⁸ Esta visión utilitaria juzga a los seres humanos según su desempeño. En el sistema utilitarista solo se valora un tipo de “educación”, la útil, en la medida en que “se limita a un fin particular y estrecho, y debe dar lugar a algún trabajo definido, que pueda ser pesado y medido”.⁹ La visión utilitarista afirma que todo tiene un precio y, por tanto, la utilidad debe ser la medida del trabajo intelectual. Este punto de vista se mantiene tanto para fines individuales como sociales.¹⁰ Newman, por el contrario, considera como “serviles” todas esas ocupaciones que sirven exclusivamente para cubrir las necesidades o comodidades de la vida y que, por tanto, dejan de lado la libertad de la mente y la amplitud de pensamiento.

El fin de la universidad es la promoción del saber, de la cultura. Implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter. Es algo individual y permanente. La transforma no solo haciéndola receptora de datos múltiples, sino que la convierte en una fuente cuyas aguas hacen reverdecer antiguos pensamientos y dar vida a nuevas ideas que pueden brotar gracias a la fertilidad de un terreno cultivado. Este proceso debe comenzar por lo más básico: “saber leer y hablar correctamente y en el contexto adecuado, lo que supone la profundización en la gramática, la literatura y el ejercicio de los debates.

⁵ Muy posiblemente esa fue la intención primaria de los fundadores del ITAM, aunque pronto se dieron cuenta de que en realidad fundaron una universidad al integrar los Estudios Generales en sus programas de estudios.

⁶ James Arthur y Guy Nicholls, *John Henry Newman* (Londres: Bloomsbury, 2014), 153.

⁷ John Henry Newman, *The idea of a university. Defined and illustrated: I. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin; II: In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic university* (Londres: Longmans, Green, and Co., 1907).

⁸ John Henry Newman, “On some popular mistakes as to the object of education”, en *Sermons 1824-1843. Vol. V: Sermons preached at St. Clement's, Oxford 1824-1826 and two charity sermons: 1827* (Oxford: Clarendon Press, 2012), 148.

⁹ *Ibid.*, 135.

¹⁰ Angelo Bottone, *The philosophical habit of mind: Rhetoric and person in John Henry Newman's Dublin writings* (Bucarest: Zeta Books, 2012), 159.

Es decir, para pensar con propiedad se han de tener en la mente las herramientas adecuadas: la gramática, el dominio de la lengua y la lógica.”¹¹ ¿Cómo podríamos expresar nuestro pensamiento o entender adecuadamente lo que otros dicen si no nos formamos en la lengua que sirve de vehículo comunicante? ¿Acaso se puede avanzar en el conocimiento si no se es capaz de comprender satisfactoriamente un texto? Creo que muchos de nosotros hemos sentido la dificultad de no entender cuando leemos ciertos textos, aun cuando comprendemos perfectamente el significado de las palabras.¹²

Sin lugar a duda, “existe una correlación entre la formación recibida y el modo en que el conocimiento se alcanza”.¹³ La capacidad de juicio y la inferencia prudencial son elementos esenciales que en cada propuesta de formación deben validarse y consolidarse. Cuando el juicio crítico está presente, el conocimiento genera cultura y permite el desarrollo crítico de la formación y la información recibida. La formación universitaria debe comenzar con el principio más básico de la educación: la capacidad de maravillarse y expresar esa curiosidad a través del hábito de cuestionar y dialogar al respecto en búsqueda de saber y comprender aquello que le causa estupor.

El hombre es el único ser que pregunta. Interrogarse es peculiaridad del ser humano, lo define como un ser necesitado, sin algo, y marca su insuficiencia intelectual y moral.¹⁴ Continuamente se pregunta cómo, por qué y para qué. “Hace todo tipo de preguntas sobre el misterioso mundo en el que vive. Su espíritu inquisitivo es la característica que lo distingue de otros animales.”¹⁵ El cuestionamiento es la tendencia

¹¹ Athié, “La propuesta de Newman”, 30.

¹² No hay que olvidar que la prueba PISA que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre los países que la integran mide, como algo esencial en la formación de los jóvenes, la capacidad de comprensión lectora. En 2018, México obtuvo resultados muy inferiores al promedio. La OCDE evaluó a un total de 1 480 904 estudiantes mexicanos de 15 años. Solo 1% mostró habilidades avanzadas en lectura y pudieron comprender textos largos. Véase: “Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje”, *El Economista*, 3 de diciembre de 2019, <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>.

¹³ Athié, “La propuesta de Newman”, 29.

¹⁴ Roberto Cruz F., *El hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica* (México: Universidad Iberoamericana, 1994), 8-10.

¹⁵ W. K. Butts, “The questioning spirit”, *Bios* 12, núm. 4 (1941): 225.

a saber, no la negación del conocimiento. Es la búsqueda de una respuesta a lo que ignora, pero trata de saber, aunque sabe que la contestación que satisface la pregunta nunca llegará a una solución completa y que siempre abrirá nuevas interrogantes. Si encuentra una respuesta, siempre es personal, aunque puede compartirla con otros.

Paulo Freire, en su libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*,¹⁶ “vincula la pregunta con la naturaleza humana como una manifestación de asombro, curiosidad, inquietud, el deseo de conocer y conocer el mundo en el que vivimos; por lo tanto, el acto de cuestionar es una respuesta clara de la humanidad a la necesidad de expandir el conocimiento de nosotros mismos, de nuestra realidad y de nuestro mundo”.¹⁷ Cada pregunta que surge en el interior del hombre es una reacción a la necesidad de comprender y desentrañar las condiciones que lo rodean y que tienden a mantenerlo en la comodidad y la quietud. “Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo.”¹⁸ Hay una radicalidad en la existencia humana, que es la radicalidad del acto de preguntar. Precisamente es esta radicalidad la que hace que la pregunta sea incómoda y que despierte al hombre del letargo en que puede hallarse al acomodarse a una realidad fácil de vivir, fácil de aceptar.

“La pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica, es una opción educativa para pensar y contribuir a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas flexibles de pensamiento y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento, cualidades que constituyen la base de toda investigación”¹⁹ y que se muestran como apremiantes en la formación de profesionales en la actual situación posmoderna agitada e incierta en la que la verdad parece ser un producto discontinuado o fabricado al por mayor de acuerdo con los intereses de cada persona o grupo social. Es por ello que los cursos de Estudios Generales del ITAM tienen como eje rector el diálogo basado en la pregunta. En los cursos de Ideas, por ejemplo, son las preguntas perennes, esas que siempre se

¹⁶ Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (Ginebra: Consejo Mundial de Iglesias, 1986).

¹⁷ María Eugenia Plata Santos, “Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación”, *Praxis & Saber* 2, núm. 3 (6 de enero de 2011): 139-72.

¹⁸ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 60.

¹⁹ Plata Santos, “Procesos de indagación a partir de la pregunta”, 139.

responden, pero cuyas respuestas nunca satisfacen, las que guían la selección de nuestros textos:

- La primera, y tal vez la más importante desde el punto de vista existencial: ¿Existe Dios? ¿Cómo es? ¿Por qué si es bueno, existe el mal? ¿Realmente estoy abandonado entre dos nada, la nada antes de nacer y a la que estoy destinado al morir?
- La naturaleza o el mundo físico entendido como todo aquello que nos rodea: ¿Es el mundo como lo percibo? ¿Construyo en parte la realidad? ¿De qué está hecha la naturaleza física y qué principios la gobiernan? ¿De dónde brotó y por qué? Los físicos, químicos y biólogos, los estudiosos del mundo natural, no dejan de sorprenderse ante lo que encuentran y siempre surge la pregunta de fondo: ¿Por qué es así y no de otra manera? ¿Por qué del caos parece siempre brotar un orden? Es aquí donde se centran todas las preguntas de las ciencias exactas en su carácter teórico.
- El hombre: ¿Quiénes somos o qué somos? ¿Por qué somos como somos? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Hacia dónde nos dirigimos? ¿Qué sentido tiene la muerte, mi muerte? ¿Soy algo más que un simple cuerpo? ¿Soy solo un animal consciente resultado de la evolución? Thomas Henry Huxley, escribiendo en pleno furor por el darwinismo, la llamó “la pregunta de las preguntas”, que se planteaba sin cesar, y sin perder interés, “a todo hombre nacido en el mundo”,²⁰ mientras que David Hume consideró que responder esta pregunta era esencial pues todas las ciencias dependen de ella.
- La pregunta del hombre se enfoca en él como individuo, pero el hombre solo vive en sociedad, necesitamos a los otros para existir. Esto acarrea una serie de problemáticas que generan preguntas: ¿Por qué debo obedecer a otro ser humano y a las leyes? ¿La unión entre nosotros es meramente accidental, causada por el egoísmo o, en realidad, toda existencia es coexistencia? ¿Qué es más importante, la sociedad o el individuo? ¿Puedo exigir lo que considero mis derechos aun cuando la mayoría no esté de acuerdo? ¿Puedo imponer mi visión del mundo a quien no la comparte?

²⁰ Franklin L. Baumer, “La historia de las ideas”, en *El pensamiento europeo moderno. Continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950*, trad. por Juan José Utrilla (México: FCE, 1985), 25.

- Y finalmente la pregunta por el pasado y el futuro, por la historia: ¿Parece tener alguna clase de designio, estar sometida a una ley, avanzar hacia una meta? ¿Somos el producto de la evolución biológica y social o desempeñamos un papel real y no de meros actores en nuestra historia? “¿Y cuáles son sus principales fuerzas motoras, el destino o el libre albedrío? ¿La voluntad de Dios o la voluntad del hombre? ¿Las ‘argucias de la razón’ o algunas fuerzas impersonales, como sistemas económicos, tecnología y similares?”²¹

Así pues, es urgente “hacer una pedagogía sobre la cuestión. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los maestros responden preguntas que los estudiantes no han hecho”.²² Tal parece que en la educación se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y creo que, en el fondo, todo conocimiento comienza por la pregunta, por la curiosidad, curiosidad que es una pregunta.

La formación universitaria se ha convertido en una educación de respuestas, en lugar de una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apropiada para estimular la capacidad de sorprenderse, responder a este asombro y resolver nuestros verdaderos problemas esenciales, existenciales y de conocimiento.

El camino trillado es precisamente la pedagogía de la respuesta porque no se arriesga nada. El cuestionamiento suscita curiosidad y, con ello, se fomenta la creatividad y reta no solo al alumno, sino también al profesor. De hecho, la educación vertical tradicional puede verse como una “castración de la curiosidad”,²³ que reduce la imaginación y causa la hipertrofia de los sentidos mediante la mera comunicación y la transmisión de respuestas ya digeridas por métodos visuales que reducen la capacidad reflexiva del individuo.

En la educación, llamémosla, tradicional, “el profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero la verdad puede encontrarse también en el devenir del diálogo; como decía Hegel ‘la verdadera realidad es el devenir’, no el ser ni el no ser, sino una

²¹ *Ibid.*, 28.

²² Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 47.

²³ *Ibid.*, 53.

tensión entre ambos”.²⁴ De esta manera, la verdad es una búsqueda y no un resultado y el profesor sirve de puente que ayuda a los alumnos a comprender el mundo que les rodea; lo verdadero se convierte en un proceso y no en la posesión pacífica de una afirmación. El conocimiento, por tanto, es un proceso, un camino, y en cuanto tal, tenemos que recorrerlo y alcanzarlo por medio del diálogo. Desgraciadamente esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes, que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, que sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo o, mejor dicho, no buscan el diálogo. Para ellos, y también muchas veces para el docente, el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor; para ellos, la modestia en el saber es muestra de debilidad e ignorancia, el reconocimiento de un error, de una carencia. Pero en realidad, la pregunta es el inicio del saber. Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel, Heidegger, Wittgenstein, Planck, Einstein, por solo nombrar algunos, confesaron su ignorancia y preguntaron a otros sobre lo que no sabían. Quien no pregunta lo que no conoce es más necio que el que pregunta, pues ha decidido permanecer en su ignorancia.

El uso de la pregunta como método pedagógico es uno de los dispositivos más antiguos en los procesos de pensamiento, de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje. “Sócrates empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre y para orientarlo en la búsqueda personal de la verdad. [...] La verdad surgía como fruto del descubrimiento y la conquista personal.”²⁵ El cuestionamiento disciplinado puede usarse para perseguir el pensamiento en muchas direcciones y para muchos propósitos: explorar problemas complejos, buscar la verdad de las cosas, hacer suposiciones, analizar conceptos, distinguir el error de la verdad y para seguir las implicaciones lógicas del pensamiento. El diálogo socrático que parte de la pregunta que busca comprender el mundo es sistemático, disciplinado y profundo y generalmente se enfoca en conceptos, principios, teorías y problemas fundamentales, no en opiniones

²⁴ *Ibid.*, 50.

²⁵ Germán Vargas Guillén y Emilio Guachetá Gutiérrez, “La pregunta como dispositivo pedagógico”, *Itinerario Educativo* 26, núm. 60 (2012): 173.

o dichos comunes. De ahí la importancia de comprender lo que afirma el interlocutor (que puede ser una persona viva o un texto antiguo), que plantea un problema antes de emitir juicios. “La habilidad intelectual del buen cuestionamiento surge cuando una persona no solo actúa para obtener información, sino que actúa de manera competente para obtener información valiosa”²⁶ y estimula las virtudes intelectuales y morales como la autonomía intelectual, la humildad intelectual, el coraje intelectual y la curiosidad.

Pero para que surja la oportunidad de cuestionar se debe mostrar un problema. Algo debe llamar la atención de los estudiantes. La guía que plantea la pregunta es un texto arquetípico, un texto que comenzó a partir de la ansiedad de un autor por un problema perenne; una preocupación que provoca la pregunta que emerge del maravillarse y las dudas y actúa como un guion que nos orienta a través del difícil y complicado trabajo de buscar la verdad. Cada autor que leemos es la encarnación del pensamiento de la preocupación por el mundo que le rodea, un intento por responder lo que no puede, la solución que permanece problemática e invita al lector a seguirse preguntando por la verdad. Los textos que leemos presentan problemas reales de personas reales y que son comunes a otros seres humanos. A veces, una buena lectura es la excusa perfecta para encontrar el tiempo para pensar en los problemas que realmente le importan a cada ser humano.

En este sentido, los *Grandes libros* ofrecen las ideas y nos muestran las preguntas que deben formularse; los maestros simplemente las articulan guiando la discusión grupal. Entonces, lo que los profesores necesitan aprender principalmente es qué tipo de preguntas hacer y cómo hacerlas para que el grupo pueda encontrar por sí mismo un camino claro de reflexión, meditación y deliberación. “Las reglas esenciales, entonces, se refieren al arte del cuestionamiento.”²⁷

²⁶ Lani Watson, “Educating for good questioning: A tool for intellectual virtues education”, *Acta Analytica* 33, núm. 3 (1° de septiembre de 2018): 353-70, <https://doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y>.

²⁷ Mortimer Jerome Adler, *Manual for discussion leaders. Preliminary draft for use in Great Books community groups* (Chicago: University of Chicago Bookstore, 1946), 55.

¿Qué significa preguntar? “Preguntar no es un juego intelectual sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que en verdad le aparece al profesor en la práctica es el de ‘espantarse’ al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.”²⁸ Para un verdadero educador no existen preguntas bobas ni respuestas definitivas. Todas las preguntas abren la mente a la exploración de caminos ya recorridos o aún por recorrer y nos acercan cada vez más a la verdad. Los profesores deberíamos vivir temerosos de las preguntas de los alumnos y, al mismo tiempo, ansiosos de tratar de recorrer el camino junto con ellos.

De hecho, la razón, al igual que la ciencia, se desarrolla por medio de la crítica mutua y no por la aceptación sumisa de las “verdades” alcanzadas; “la única forma posible de ‘planificar’ su desarrollo es fomentar aquellas instituciones que salvaguardan la libertad de dicha crítica, es decir, la libertad de pensamiento”,²⁹ la libertad de cuestionar y poner en duda el horizonte de interpretación en el que se mueve la sociedad y las verdades aceptadas como tales. El docente debe buscar estimular en sus discípulos la curiosidad que engendra dudas y preguntas. Como afirma Paulo Freire:

56

Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor.³⁰

La tarea de la filosofía y de toda ciencia no es tanto resolver, sino preguntar y, por ello, “lo fundamental es aprender a preguntar”³¹ y preguntar bien. El profesor es un estimulador permanente de la curiosidad.

²⁸ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 56.

²⁹ Karl R. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*, trad. por Eduardo Loedel (Buenos Aires: Paidós, 1967), tomo II, 440.

³⁰ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 56.

³¹ *Ibid.*, 60.

La vida misma se recorre a través de preguntas y constituye un camino para reinventarse siempre, ha de descubrir nuevas respuestas a preguntas antiguas y, al mismo tiempo, redescubrir antiguas respuestas a preguntas nuevas. La pregunta estimula la capacidad humana de asombrarse, de “endiosarse”³² y maravillarse.

Aprender es descubrir la cosa por uno mismo con otra persona guiando y facilitando el proceso y enseñar, cuando se hace correctamente, no es un proceso de impartir algo a un aprendiz, sino de ayudar al alumno a descubrir la verdad por sí mismo. En esto pensaba Sócrates cuando se describió a sí mismo como una partera que atendía el nacimiento de las ideas. “Esa es una descripción precisa del proceso. Es el estudiante quien es la madre de las ideas, quien tiene los dolores de parto y quien finalmente produce la idea. La partera no es la madre, y el maestro comete un error cuando piensa que es la madre del conocimiento en la mente de un alumno.”³³ Todo lo que hace el maestro es ayudar a que el alumno pueda alcanzar el conocimiento por sí mismo.

En este proceso, el docente puede cometer el error de romper el diálogo desde el inicio considerándose portador de la verdad y cayendo en la tentación de “enseñar lo correcto”. Es verdad que el profesor posee opiniones propias, pero no debe buscar imponerlas a sus alumnos. Esto no significa que no pueda confrontar las afirmaciones de los participantes o analizar si lo que piensan está mal y por qué. Se les debe conceder la cortesía de concebirlos como iguales y considerar la posibilidad de que el profesor pueda estar equivocado.

Conversar, preguntar y responder son actividades que permean las diferentes actividades humanas. En la conversación los interlocutores no saben a dónde van o qué va a resultar del encuentro. El auténtico diálogo no resulta casi nunca como nosotros quisiéramos que fuese, sino que en cierta manera nace y cobra vida por sí mismo dirigiéndonos a lugares inesperados. “Cuando uno de los interlocutores pretende conducir o dirigir la actividad del diálogo conforme a algún plan preestablecido destruye la posibilidad de que haya diálogo. Si acaso habrá

³² Es el *thaumazein* el motivo del surgimiento del pensamiento filosófico y manifiesta la habilidad exclusivamente humana, muy humana, de maravillarse, de asombrarse.

³³ Adler, *Manual for discussion leaders*, 54-55.

un intento de intercambio, pero no se da el diálogo como tal porque falta la dinámica propia que el diálogo mismo posee.”³⁴

Sin embargo, el diálogo en clase se desarrolla guiado por el cauce que proporciona el texto. Es por ello que el docente debe colocarse unos pasos adelante del grupo con preguntas claras, articuladas y esenciales que cuestionen el texto y los intereses de los alumnos. Los *Grandes libros* dotan de las preguntas adecuadas que deben ser preguntadas y los profesores deben articularlas al dirigir la discusión.

Ahora bien, pienso que lo importante es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que han sido hechas o que puedan realizarse en el futuro. Es importante que los educandos descubran “la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión”.³⁵ Un cambio en el pensar, una nueva cosmovisión, debe generar también un cambio en el actuar.

En este escenario se encuentra el problema moral y, por lo tanto, la cuestión moral. Como Carlos de la Isla afirma: “la ética y la educación están emparentadas por sus fines: el crecimiento y plenificación de las personas”³⁶ y su primer compromiso es con la verdad por el ejercicio del pensamiento y el compromiso de la universidad es facilitar y guiar este proceso.

58

La pregunta esencial en moralidad es qué debo hacer y por qué debo hacer esto o aquello, y esta pregunta requiere no solo una respuesta fría de una antigua teoría moral o de la sabiduría del profesor. Los estudiantes deben sentir el problema moral como un problema personal y la literatura, especialmente los *Grandes libros*, puede ser un medio excelente para sentir y compartir el problema del autor como propio. Es necesario que el alumno sufra la pregunta, la experimente en primera persona y se angustie, como el autor se angustió, por encontrar una respuesta. Se trata de dar a luz, de parir el conocimiento que transforme el comportamiento de cada ser humano. No se trata de asimilar una serie de proposiciones de autores antiguos y entender las diferentes doctrinas

³⁴Fernando Caloca, “El diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)”, *Estudios* núm. 70 (2004), 41.

³⁵Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 53

³⁶Carlos de la Isla, *Ética y universidad* (México: ITAM, 2013), 7.

morales. La respuesta al problema de otras personas me puede resultar indiferente y, aun cuando lo entienda, no afecta mi vida personal. El diálogo fructífero solo ocurre cuando descubro que las palabras del otro realmente tocan mi vida.

La pregunta moral va más allá de una simple respuesta intelectual o una simple aprehensión o comprensión nocional porque cuestiona la vida misma, el carácter moral en sí mismo, y su demanda excede la sed intelectual y exige un cambio de vida. Es por eso que el problema moral, incluso si comienza con una pregunta intelectual, no puede resolverse solo con una respuesta teórica. El juicio moral proviene de la *phronesis* y no tanto del razonamiento lógico que arroja una necesidad apriorística.³⁷ Como afirma Ian Ker:

Es este modelo el que Aristóteles dice que no se ajusta a la ética, por dos razones: las conclusiones morales particulares no se derivan necesariamente de los principios morales; y los principios en sí mismos no son verdaderos por necesidad. Es entonces cuando Aristóteles dice que las opiniones no demostradas de los experimentados deben ser respetadas. El juicio moral confiable sobre las realidades complejas de la vida requiere, más que lógica, el crecimiento de las experiencias de toda la vida y una comprensión confiable de los valores fundamentales en la vida humana, “los principios de las cosas”.³⁸

Aristóteles argumentó que la virtud se aprende por repetición regular de las acciones justas. Una vez más, encontramos aquí la relación entre la norma y el personaje. Las personas no son virtuosas simplemente porque conocen el “bien”, sino porque han adquirido los hábitos de

³⁷ “Yet *phronesis* is not merely an intellectual or dianoetic virtue that should be sharply contrasted with ethical virtue, as Aristotle suggests at the beginning of *N.E.* II, since *phronesis* is a dianoetic virtue that is practical and has practical orientation (ἡ φρόνησις πρακτικὴ, 1141 b 21), that is, it aims to guide us towards, and it substantially shapes, virtuous action.” George Karamanolis, “Stages of ethical development and kinds of ethical training in Aristotle”, en *Aristotelēs, Diachronikos Kai Epistēmonikōs Epikairos = Aristotle, timeless and scientifically timely*, ed. por E. Moutsopoulos y M. Protopapas-Marnelli (Atenas: Kentron Ereunēs tēs Hellēnikēs Philosophias, 2018), 107-108.

³⁸ Ian Ker y Terrence Merrigan, *The Cambridge companion to John Henry Newman* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 199.

pensar, decidir y actuar en vista de ello y, sobre todo, porque quieren actuar correctamente. Para Newman, comprender no es suficiente para tener una conducta diferente, porque comprender algo no es lo mismo que asentir. El primero no tiene el efecto del segundo cuando se trata de acción. “El corazón —afirma Newman— se alcanza comúnmente, no por la razón, sino por la imaginación, por medio de impresiones directas, por el testimonio de hechos y sucesos, por la historia, por la descripción”, y en este punto las lecturas seleccionadas ayudan a estimular la imaginación y las pasiones de nuestros alumnos. Leer los grandes textos nos acerca a los mejores maestros de la historia y abre el diálogo con las mentes más brillantes. Gadamer, por ejemplo, recordaba con admiración cómo Heidegger dialogaba con el pensamiento de Platón y de Aristóteles como si esos interlocutores estuvieran presentes y lo interpelaran.³⁹

Sin embargo, este diálogo solo será fructuoso si el interlocutor se acerca con interés y curiosidad asimilando el texto por mediación de la pregunta personal que busca, no con el mero acto de entender las palabras o las afirmaciones contenidas en el texto para prepararse para un examen, sino deliberadamente para resolver algo que ahora lo angustia o que lo maravilla. El texto no es un hecho del pasado, sino que se encuentra ligado a la experiencia individual de cada ser humano que lo aborda.

60 “Muchos hombres vivirán y morirán a causa de un dogma: ningún hombre será mártir por una conclusión”,⁴⁰ decía Newman. Una conclusión no es más que una opinión, una hipótesis. Nadie muere por cálculos o inferencias hipotéticas. Cambiamos nuestras vidas por realidades, no solo por ideas.

³⁹ George Gadamer, *Verdad y método*, trad. por Manuel Olasagasti (Salamanca: Sígueme, 1992), II, 380; véase también: *Los caminos de Heidegger*, trad. por Ángela Ackermann Pilári (Barcelona: Herder, 2002).

⁴⁰ “The heart is commonly reached, not through the reason, but through the imagination, by means of direct impressions, by the testimony of facts and events, by history, by description. Persons influence us, voices melt us, looks subdue us, deeds inflame us. Many a man will live and die upon a dogma: no man will be a martyr for a conclusion. A conclusion is but an opinion; it is not a thing which is, but which we are ‘quite sure about;’ and it has often been observed, that we never say we are sure and certain without implying that we doubt. To say that a thing must be, is to admit that it may not be. No one, I say, will die for his own calculations: he dies for realities.” John Henry Newman, *An essay in aid of a grammar of assent* (London: Longmans, Green and Co., 1903), 92-93.

De hecho, es de “la naturaleza humana verse más afectada por lo concreto que por lo abstracto”.⁴¹ “Debido a que el objeto es más poderoso, por lo tanto, también lo es su aprehensión”,⁴² y más poderoso también es el asentimiento y la convicción que genera. La ética es una ciencia práctica y su objetivo va más allá de una simple instrucción que comunica teorías éticas; por lo tanto, según Newman, a nadie se le puede enseñar la moralidad como un simple ejercicio intelectual. El conocimiento secular tampoco puede equipar al estudiante con la virtud. O como afirmó Carlos de la Isla, “una cosa es saber qué es la justicia y otra cosa es ser justo; que una cosa es saber qué debemos hacer y otra cosa más difícil es hacer lo que debemos”.⁴³ Cuando “los asentimientos se ejercen sobre nociones, [como las que se enseñan en los cursos de Ética], tienden a ser meras afirmaciones sin ningún tipo de control personal por parte de quienes las formulan”. Lo concreto es más adecuado para el asentimiento y las buenas lecturas podrían transportar a los estudiantes a realidades que van más allá del aula. En la medida en que la pregunta ante el texto se vuelve más y más personal, en esa medida la mente es absorbida por una experiencia y no una idea y, por tanto, más fuerte será el asentimiento (si lo hay) y asimilación de lo propuesto.

La pregunta busca respuestas y esas respuestas orientan la vida. Pero “preguntar es más difícil que contestar [...] Para preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe”,⁴⁴ saber que se puede estar equivocado y es necesario cambiar la propia vida. Solo hay autenticidad en la pregunta si se acepta la premisa de poder estar equivocado y querer orientarse hacia el camino justo.

Desde la Antigüedad existe el arte de preguntar, y se le llamó dialéctica, pues es el arte de llevar adelante una verdadera conversación. La dialéctica no es un camino privilegiado y exclusivo de los Estudios Generales, sino el método adecuado para despertar en los alumnos la curiosidad que inquiriere sobre el mundo que los rodea y los sorprende.

⁴¹ *Ibid.*, 37.

⁴² *Ibid.*, 36.

⁴³ De la Isla, *Ética y universidad*, 11.

⁴⁴ Gadamer, *Verdad y método*, I, 440.

ALEJANDRO ORDIERES SIERES

Los grandes hombres que construyeron la historia de las ciencias, de todas las ciencias, comenzaron con la pregunta que inicia todo camino de investigación: ¿por qué?

Es el momento de dejar lo que Paulo Freire llamó la “educación bancaria” en la que el profesor deposita en sus oyentes lo que él cree valioso. Esto no puede llevar a una visión crítica del mundo donde vivimos, puesto que no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los que escuchan. Como profesores tenemos el privilegio y la inmensa responsabilidad de enseñar a nuestros alumnos a preguntarse y de estimular su curiosidad.