

## PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

### PEDAGOGY OF THE QUESTION

Maria Sara de Lima Dias<sup>1</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Parana

Pedro Moreira<sup>2</sup>

Universidade Nacional de La Plata

#### RESUMEN

El ensayo eligió autores y epistemologías para dialogar sobre la necesidad de la pregunta en el proceso educativo y sobre la fundamentación de las consignas que pueden dinamizar el desarrollo del aprendizaje en la relación establecida entre maestro y estudiantes. Ante todo este trabajo aborda la importancia del cuestionamiento como característico humano en su particularidad y en el universo social, además la cuestión del uso de los signos y la evolución del pensamiento humano con la documentación del saber y con la escrituración, por fin se hace una discusión a respecto del proceso educativo en la escuela haciendo un recorrido a mayéutica socrática. A continuación se presenta el significado del proceso de socialización que se realiza en la escuela, para eso se tiene en el mito de Ariadna el hilo metonímico del proceso educativo, también se discute la necesidad de la asignatura de Ciencias Sociales en la Educación para constituir el aprendizaje. Entonces se tiene la consigna como elemento clave de la dinámica metodológica aplicada. Para finalmente llegar a dimensión de la formación ética para el profesor como un constructor de consignas, aún, este tópico, relaciona las categorías cartesianas como proceso dialéctico que permite al profesor una plena visión de la importancia de las consignas. En suma, el papel responsable del maestro en hacer el recorte pedagógico y su relación con los contenidos definidos, posibilitando una epistemología ética, de una educación que promueva la pedagogía de la pregunta. Más aún, que aquel que pregunta es lo que recibe los medios para conocer, para hacer nuevas preguntas, poniendo alumno y profesor en el movimiento de continuar a aprender. Presupuesto no haber fin en el proceso de aprender.

**Palabras-Clave:** Ciencias Sociales, Educación, pregunta, consigna, aprendizaje

#### 1 ÉL QUE PREGUNTA: EL SURGIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO

Desde ajenos tiempos la movilización del hombre supone la búsqueda de conocer lo que se le presenta en el caminar. Cómo lo dije Machado<sup>3</sup>, lo dicen los antiguos, los poetas de la naturaleza, que se hace hombre quien camina. Al caminar, un mundo

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009), mestre em Psicologia da Infância e Adolescência (2004) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1990). Especialista em Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Parana, como professora do Departamento de Estudos Sociais (DAESO). E-mail: msaraddias@gmail.com

<sup>2</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata (2013). Possui graduação em Curso Superior em Artes Cênicas, Direção Teatral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1989) e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012). Atualmente é Instrutor de Artes da Fundação Cultural de Curitiba. E-mail: casadopedro@gmail.com

<sup>3</sup> Machado, Antonio: "Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar, in Provérbios e Cantares."

complejo sube a su percepción, diseña una realidad hecha de dudas. En tiempos pasados, en la caverna, en los milenios que la historia documenta, en las civilizaciones más antiguas en África, en la orden social indígena de las Américas, (e) y en los pueblos chinos, demarcan en sus rituales la pregunta constante, la misma de Cristo, Lao Tsé, Sócrates, Apolonio: ¿quién soy? La respuesta hasta el momento no se ha hecha plenamente en el sentido final, material del ser del hombre. Pero, la posibilidad de respuesta sigue a una conceptualización: El hombre es aquel que pregunta.

La base que sostiene el hombre en el mapa terreno proviene de la partícula semiológica que le remonta a su historia. El signo, el nombre del posible. Signo es la marca catalítica a cualificar la pregunta existencial de los humanos. En particularidad del tema signo, rehacemos la herencia histórica de la humanidad en constituir el alfabeto. Es ahí un punto de coalición, un medio de alcanzar los significados del mundo a su alrededor, de su paso en la marca del tiempo al encuentro de si mismo. En otras palabras: al caminar con una base estructurada a construir el mundo, de nombrarlo, el hombre pudo acrecer a sus preguntas vitales las respuestas esperadas a promover adelantadamente su pensar y su práctica: La significación de algo produce movimiento de búsqueda de sentido.

Las palabras no se bastan en encerrada significación, ellas suben, elevadas de sentidos diversos en el uso social, el signo es indisolublemente integrado al contexto social (BAJTÍN, 1981)<sup>4</sup>, y son insustentables como definición final.

La escrita posibilitó la documentación del pensamiento humano, y el compartir con los otros sus preguntas, sus respuestas a sus preguntas, aproximando realidades. La lectura puede hacerse la expresión paradigmática del hombre en el mundo. El significado construido en la lectura es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto” (AISENBERG, 2010, p.64), a promover otras preguntas (e) y escritas en dirección a los otros hombres con otras preguntas a más.

Los signos adensados en la escrita pudieron demarcar la existencia del hombre que continua a hacer preguntas, cuestionar a partir del otro, del indistinto hombre en su documento, en las marcas inolvidables del escrito. Las consignas surgen con más fuerza, con más tenacidad ahora con las palabras que son el índice, la marca del hombre en su camino. Son evidencias de su caminar intelectual, de la construcción de una mente activa que se le recorre a formular la organización del mundo que al percibirlo se le integra.

---

<sup>4</sup> Bakhtin – transliteración de ruso al portugués

La intención de agrupar a los niños para dar en espacio definido el aprendizaje, la escuela, se hacía como medio de alcanzar en cantidad, y de forma homogénea en sus métodos, el conocimiento memorial<sup>5</sup> del hombre. El intento copista deseaba acercar de saberes antiguos, de poseerlos, en ayuntar saberes transcritos. Contrario, incluso, al pensamiento de los griegos, de evidencia en Sócrates<sup>6</sup> que, con su metodología conocida, mayéutica, hacía preguntas. Las razones de tal transmutación del aprendizaje sobreviene de un tiempo ofuscado en una realidad histórica social compleja diversa del caminar socrático que hace consignas en juego relacional a proponer que el discípulo embarazado con la problemática pueda hacer nacer vivamente la respuesta, que viva camina y se transforma en otra verdad al convivir con los otros hombres, ellos, preguntadores.

Es con la palabra, que el hombre pudo marcar su territorio, problematizando el mundo con su constante pregunta existencial: ¿quién soy?

Para que más se pueda preguntar, cuestionar, problematizar, por fin, la Educación se hizo necesaria para ayuntar en definitivo a los hombres a se constituyeren personas en el continuo caminar, a descubrir mundos, y dudar siempre pudieren caminar.

La similla socrática en el amago del discípulo produce en la interiorización consignativa una respuesta que lo sobreviene en el parto. Como una partera el maestro aguarda la conformación del escopo laminar de generación interna hasta su nacimiento, metonimia del saber adquirido, incorporado.

Las consignas socráticas se encaminan a la revelación de la duda. Al labrar el terreno insípido originario del discípulo, el maestro prepara la tierra en su agricultura. Lanza sus preguntas en niveles, palabras, simillas que han brotar en suelo fértil y fructificar respuestas, los frutos de la tierra sana, buena. La funcionalidad del método, su expectativa no coaduna con la realidad múltiple en movimiento. No es solamente el discípulo y ni el maestro, pero ellos en preguntar en cambio, y de que juntos puedan responder. La relación entre discípulo y maestro posibilita entender la duplicidad, que no se hace solo, que ubicamos el mismo terreno que verdeja, que se hace verdad.

Solo, jamás podría seguir, sin embargo, por lo tanto, el proceso socializador fue un puente y un punto convergente de las relaciones e interacciones para el aprender. El

---

<sup>5</sup> V. Lete – libro de

<sup>6</sup> V. Teeteto – Platón

otro, en el sentido filogenético se presenta indisociable. Ambos se someten a clarificar (¿quién soy?) y encontrar sus identidades humana.

Es con el conocimiento (reconocible) del Otro que se aporta el Yo como parcela esencial de construcción de sus preguntas, al mismo tiempo de sus respuestas. Puede, en este sentido, Lacan estar cierto al considerar en sus reflexiones<sup>7</sup> que en la pregunta vive la respuesta y que el real no cesa de escribirse. Así, preguntar siempre es el camino más claro para quien camina, y no se camina solo, la lengua, la palabra, sus partículas, la densidad de una sola parcela, del signo lo leva a caminar junto con la totalidad histórica de los hombres que siguen en su trayectoria de su reencuentro con el desconocido.

### **1.1 El hilo de Ariadna**

El proceso socializador hace comprender que el otro lo hace uno y ello se hace múltiplo. Desde los presocráticos el uno, uno del hombre, su unidad indivisible, es también la unidad de su proceso de saber. Ahorrado en el Logos heraclitiano sigue en el devenir, hecho único, pero múltiplo con el hilo de Ariadna a componer el tejido que lo une a toda humanidad.

En tal sentido desvelado de los preguntadores, que la orden disciplinaria pone las Ciencias Sociales como una de las ciencias fundamentales de las Ciencias de la Educación. A través de las Ciencias Sociales, se cuestiona la sociedad y sus signos. Las relaciones que promueven conocimientos y apuntes a seguir, de cuestionarlos. Las preguntas del científico, de los profesionales de las Ciencias Sociales en conocer, por ejemplo, del hombre relacional o saber de las contingencias inherentes en la esfera social.

Se creía que la habilidad de los que realizaban los programas se reducía a su capacidad para elaborar progresiones rigurosas al fin de las cuales el estudiante, siempre y cuando hubiera escuchado convenientemente a sus maestros, podía esperar unirse a los grandes investigadores de su tiempo y discutir de igual a igual con ellos. La ontogenia debía reproducir la filogenia, al menos para algunos, los más dotados o los más asiduos, los más preparados o los más motivados. Pero, con la experiencia, se ve que las cosas no son tan sencillas y hoy se entiende más claramente que una disciplina de enseñanza no debe ser considerada como la simple transposición escolar de una disciplina científica

---

<sup>7</sup> V. El Seminario - Lacan

determinada que comporta un sistema de validación específico y se presenta como epistemológicamente homogénea. (MEIRIEU, 1995).

La transposición del científico para escuela es hacer crédito que sin la facilitación metodológica sin una didáctica que favorezca el ejercicio de saberes a través de la disciplina sea posible alcanzar, de igual parte el conocimiento técnico y científico académico. Es una falacia, las condiciones de aprendizaje indeterminan tal ascendencia sin pasar por primero al entrenamiento psicomotor, sin considerar el afectivo, el diseño social educativo, como la propia clase de aula como un espacio sociológico cuestionable, sin percibir el universo del niño, de los jovencitos apartados de sus diversiones, que son también modos de aprendizaje, necesarios e y oportunos para la maduración del aparato motor y mental simbólico al encuentro con el arte.

El embate, el conflicto, los modos de vivir de los hombres en sociedad, en su cultura, posibilita entender las artimañas de una realidad humana en transformación. Con el proceso de enseñanza la pregunta individual del hombre se torna colectiva, hecha a todos los hombres, y con las Ciencias Sociales el estudio profundizado de una humanidad una, semejante, pero diferente en sus aspectos múltiples. Con la Ciencia Sociológica a pregunta gana otro sentido, no más y tan solamente el yo, pero nosotros, ellos, todos. La pluralidad entonces se pone como entrabe y al mismo tiempo como adelantamiento a conocer la vida de los hombres en sociedad. Al elegir uno entre tantos posibles saberes deseados, estudio focalizado, la sociología promueve la dinamización del preguntar, en poniendo, el aspecto histórico, social, cotidiano, presente y pasado del convivir humano la imposible separación del hombre de la sociedad.

## **2 LA PREGUNTA VIVENCIAL EN LAS RELACIONES EN EL SENO ESCOLAR**

La escuela como espacio de convivencia humana, tiene en su sustancia la socialización como principio formativo de aprender a convivir en sociedad. Es una sociedad, menor, pequeña, pero una sociedad con la fortuna del aprender alegremente (schola). Es posible encontrar en la convivencia escolar los ejemplos más importantes que quedan en nuestra memoria de vida de las contradicciones de vida, en la práctica, en la experiencia concedida en el mundo escolar. La percepción del otro como fuente de su propia identidad humana es también la conexión para poner en prueba la dimensión ética, y la formación del carácter. Es una previa de ciudadanía y es complejo lugar, comunidad

interactiva de saberes. El ejercicio de preguntar es una praxis pedagógica viva en las relaciones interpersonales. Es en este sentido que las consignas establecen un reto para que el sujeto individual se mire en el espejo del social.

Las consignas promueven una Pedagogía necesaria para la formación humana, en el proceso de humanización, a saber, como sujeto no embreñado en si mismo, con deseo de libre, pero de sociabilidad con cuestionamientos que abarcan sus propios valores en relación con lo que se presenta, en apariencia, de un mundo a parte. Es al mismo tiempo un ir y volver hegeliano, de encuentro y desencuentro. A volver asimismo, el todo no más se presenta en el inmediato, lo que vale, el foco es conocer aquella parte.

Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Permite la delimitación interna y externa del contenido. Es decir, en primer lugar deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad y trata de evitar propuestas-chicle, que se alargan indefinidamente sin ritmo ni horizonte. Como contra- partida, favorece un contrato más claro con los estudiantes, de modo que ellos sepan qué estamos estudiando y alcancen un conocimiento mejor de esa parcela al finalizar el recorrido de enseñanza. (SIEDE, 2010, p. 277).

La delimitación, el fragmento no impone la ausencia del aprender con el otro, no es un rasgo que se muestre indefectible, no identificable. Al contrario, la metodología que sostiene el sentido en su unidad, es el presupuesto de que el aprender se procesa en recortes del real, del contexto que, sin embargo, se hace las relaciones. Se la totalidad es una abstracción, la parte es una interacción sostenida en una base pedagógica que en su método diseña la contextualización, aporta el límite para un final procedimental para nuevas preguntas, cuestiones.

Las consignas son demarcaciones, restricciones, especificidades en la complejidad de una clase de aulas en la delimitación temática de estudio. La consigna se relaciona directamente a los contenidos a enseñar. Preserva de los significados de un asunto, la dimensión del sentido “sirve realmente para aprender lo que queremos enseñar”, (AISENBERG, 2010, p. 65). Por lo tanto, la consigna no es desvinculada de la realidad pedagógica, de los contenidos propuestos, de la orden política educativa,

proponente de una realidad social, cultural de un país, de los aportes socioeconómicos incluso a una situación de enseñanza cualquiera.

La pregunta imposible: ¿qué quieren a los hombres aprender? La codependencia del hombre a su mundo social, de su realidad política, económica, etc., hace de la pregunta una imposición de respuesta. La escuela nueva deseaba que la emancipación debía venir listo como un ajojo causal acepto y definido en familia, y complementario al educativo. La pregunta en parecer simple es una didáctica prescriptiva, autoritaria con el sujeto preguntador escondido en normativas, en ordenes o defecciones previstas de una libertad falseada en el control.

¿Lo qué quieren los gobiernos y organizaciones laterales en sus políticas educacionales que aprendan los Latinoamericanos? Se las preguntas consignadas a respuestas esperadas, aguardadas en el ejercicio de aprendizaje, están conformadas a contenidos especificados, ellos no surgen al acaso. Así, también, debemos, a pensar, que la formación del maestro, del profesor no se desvincula de su realidad “contenidita”.

Se la máxima aristotélica dijo que debemos aprender lo que debemos aprender para aprender lo que debemos aprender, solamente debemos. Una ética del deber sostenida a una orden política y social desplaza la crítica disminuyendo otra posibilidad, de que no se aprende nada en aprender algo, que tal algo es apenas un medio quizá, militarmente estratégico, para alcanzar un sentido previo lejos del origen del significado planteado en una clase. da aulas.

Consignas son necesarias se y solamente se tanto A (alumno) cuanto B (educador) puedan ultrapasar la mano de argucia silenciosa de los previsibles contenidos. En Freire (1995) previsto una educación que humaniza, cargada de valores, ejemplos, de adelantar del previsible demarcado con creatividad, a exigir profesionales posibiliten que el estudiante pueda conocer la historia de el álgebra, de historia, de matemática, etc. Que son éstas la historia periodizada de la humanidad. Entonces no se basta una educación de productos, de resultados, pero de posibilidades a más, de continuada, en seguir conociendo.

Preguntase sobre la enseñanza a partir de las Ciencias Sociales y el Arte: ¿cuáles son las principales leyendas infantiles en Latinoamérica? Con absoluta certeza se presenta fuera del contenido escolar, se hace generalización esta especificidad local.

¿Tendría la Educación en tal contexto en una cuantificación o calificación de un aprender consignado de la historia de las poblaciones autóctonas?

La escuela (re)productivista no la entiende, es funcional, vive de la espera de una respuesta al tema previsto a una formación del sujeto sujetado, útil.

## **2.1 La humanización para el desarrollo ético**

La escuela como lugar de la alegría en el mundo griego, seguidamente es la casa de la soma: la parte vivida del contexto comunitario del estudiante y lo que la escuela pretende que aprenda. En la Historia del Miedo en el Occidente, en esta escrita postmoderna de la historiografía humana, Jean Delumeau (1998) hace entender que el miedo de descubrir quién sois lo pone en miedo y no que sois, pero lo que piensa ser. Pero el salto cualitativo se hace con el feed back del otro, al enfrentar las dificultades de la vida, del aprender con el otro y en conjunto con él.

Sea que lo límite de la máscara, la construcción de la persona, el mapa que lo muestra en sus costumbres, en realidad contextualizada de un ethos original de su historia, puede hacerlo una personalidad, tener al fin y al cabo, la personalidad. Sus hábitos, sus modos, las idiosincrasias que lo parece decir que es quien sea así como se presenta. No una identidad Latinoamericana, no un sujeto de sus preguntas, pero una persona personal. Y es eso que lo hace compartido del resto del mundo. No hay una identidad Latinoamericana clara, pero hay quien lo sea en ser la personalidad que se presenta tal cual.

La dimensión de las preguntas jamás retornan al pasado amplio del vivido histórico, pero le da rasgos de una verdad sometida a otras verdades que son definidas, escogidas en el proceso político educacional con los cuales, contenidos son inseridos para que se le responda, no quien es, quienes son ellos, quien somos todos nosotros, pero a un recorte ponderable en un pensar sostenido en la balanza de las dimensiones consignables de una Pedagogía que hace preguntas, pero preguntas definidas en la posición de ellas mismas, suficientes y definidas al aparato estatal, de las coordinaciones internacionales, de las agencias laterales, de que los medios de comunicación encierran al cerrar las posibilidades educacionales en tal contexto, en este contexto Latinoamericano.

Las consignas están en la mira del control, nada de más, siempre estuvieron. Pero, las consignas se ponen al servicio de tales actuaciones febriles del llamado desarrollo



local, un desarrollo hedónico de pseudo placeres de la vida social mundial. La UNESCO, en su proyecto de Educación para Todos, solicita a los países independientes que las inversiones educacionales se relacionen a homogeneización de la enseñanza desplazando la cultura local, lo substrato de una humanidad restringida, estructurada en el tiempo, imbricada sustancialmente a los modos vivientes, a una economía diferenciada de la producción de las marcas mundiales. ¿Cuál consigna es posible en la situación tan convergente?

Podremos seguir el llamado Proceso de Boloña que tiene como aporte esencial la movilización de los estudiantes en toda Europa y ahora, como mismo se muestra en la Universidad en América Latina, con los departamentos de otras Universidades internacionales, como Harvard en San Pablo, Yale, etc.

La posición boloñesa es la especialización fast-food garantizando un continuo de educación permanente, educación al largo de la vida en la capacitación y no en la formación crítica de la realidad, sino en los fragmentarios consignativos de preguntas y respuestas aguardadas, esperadamente, esperadas ante el mar de posibilidades que el diseño burocrático de la educación con sus políticas imposibilite ultrapasar las fronteras del común, del conocimiento condimentado en contenidos regiamente regidos, en la condición única en ser fraccionaria. El atractivo en la individualidad ensimismada y desarrollada en el silencio en un grandioso continente que no puede interaccionar sus problemáticas, y quizá, superarlas con consignas inesperadas.

La preocupación principal que debería orientarnos en la formación ética y política escolar es la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder. Ese es el norte de una actividad pedagógica emancipatoria, y la enseñanza hay de brindar herramientas para actuar en una sociedad, para deliberar en la resolución de conflictos, para enunciar proyectos que nos aproximen a una vida social más justa, para articular voluntades en acciones colectivas. Buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, justos, solidarios, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica. (SIEDE, 2010)<sup>8</sup>

La emancipación denota en el capitalismo una ética acumulativa, pero que sea utilizada en Freire (1996) representa una posición flexible de la educación en cuanto se

---

<sup>8</sup> Siede, Isabelinho (2014) Hacia una didáctica e la formación ética y política . Disponible en: <[www.hechohistorico.com.ar](http://www.hechohistorico.com.ar)>. Acesso en: 24 abr. 2014.

presente a un nivel, a una capacidad. Adquiriendo una cantidad suficiente tendría a se tornar alguien que expresa, que habla. Emancipación es lo mismo que librarse de las manos, cortar manos que se lo mantiene, la mano invisible del aprender de un rogado conocimiento adquirido. En otro sentido, se posible, es poder caminar sin apoyo, individualizar, salir liberto del hilo de Ariadna en el territorio imaginario del dios Minos Rey.

Singer (1995) pone en la frontera del consumir o no consumir la decisión. Hacer el corte, hacerse digno, aquel quien corta el ígneo, la piedra en medio camino, no exactamente él, sino el divisible humano cosificado, invertido en ser consumidor y fruto de su consumo, (co) dependiente del deber consumir.

Un retorno al aristotélico deber quien sea el político dialógico, y no dialéctico. Singer (1995) posibilita entender que el dialogismo es el retorno sobre el asimismo nietzscheano, y del rabínico condicional del dubio entre el deber terreno y del cielo – un cielo hermenéutico en la sinagoga amable de gran Martin Buber (1977). La ideologización del dialógico, del corte lógico sometido a los parámetros de una bondad preexistente, divina, que debe (otra vez más) aprender a se mantener en la originalidad reeditada por los dioses, una sencillez que necesita desarrollar productivamente, diferente al que se presenta en el Emílio (presupuesto a las contradicciones presentadas de Rousseau (1995), a un sentido redivivo del aristocrático de Montaigne o lo que hace oración insubordinada de la hoja blanca, desplegada de H

La civilización occidental arregla el mito griego no solamente de representación de creencia divina, sino de la democracia como posibilidad de relaciones formidables de libertad. Es en ese sentido que la acción del educador puede ser entendida como lugar, como espacio intelectual. En el dialogismo la separación, el apartar, distanciar pone cada cual en su distancia para reconocerse un en otro, pero en la contradicción no hay separación alguna y mismo uno e y otro sino la pregunta: ¿Quién somos nosotros?

El sentido de justicia, solidaridad tiene incluso la manutención de la democracia, preferencialmente la ateniense, que es excluyente. Una democracia occidental que hacía de sus domos el lugar inseparable de Acrópolis, donde las prácticas sociales separaban en niveles los esclavos, los extranjeros, las mujeres hasta la minoría llamada ciudadana. En su constitución (politheia) encerraba las diferencias como punto de medición de la

solidaridad (cualidad de quien sea autosuficiente) y reconoce el otro con sus ojos en la medida de su posición social.

No es acaso que el estagirita tenga en sus manos la medida estructural de orden Ética. Una mimesis platónica que establece una visión fenomenológica del otro a partir de su aprendizaje hecha en la clase a que pertenece. No fue al acaso que los poetas, los artistas fueran expulsos de su República. Gente sin control, caminantes sin caminos que abren la puerta sin el llamado de la orden. Y no es por el acaso que la educación se hace comedida en la definición de sus contenidos para hacer valer el dialogismo.

De donde partimos muestra que apenas un solo país de la región, del continente, tiene en su *lex fundamentalis*, tiene una lengua autóctona, el Guaraní. Los mismos que esperaban los blancos llegaren del otro lado del océano para librarlos del mal terreno. Non hay filosofía Tupinambá, Chocren, sería en esta lógica conocerlos a través de una antropología social, descriptiva solamente, de una etnografía explicativa, el modo occidental en el cordón de aislamiento consiste en la máxima escolástica del tomista que el hombre tiene razón y manos<sup>9</sup> en un pensar definido y el hacer constante para la gloria del divino cristiano. Así, la consigna siguiente a ese modo de pensamiento es el sacrificio humano en la tierra, en su solidaridad en el eterno trabajo que aún no puede sacar de nosotros el grandioso Prometeo.

El educador camina con el fuego prometeico sosteniendo aún el recóndito deseo de una democracia de todos para todos, él sigue en dirección a sus alumnos e y entrega su consigna. No podría hacer tareas que sean solamente de una Ética de deber, ello los desea libertos, pensadores de sus caminos a caminar, que sean críticos, que puedan encontrar en el mundo las contradicciones. Pero su favila lánguida lo quema en la incerteza, en la duda que lo asalta. Hacer solamente no le basta, conocer la teoría tan poco, hacer del saber una mercadería funcional y utilitaria en una praxis pedagógica exige más.

La disciplina artística se integra a todas las otras, es una cantidad imposible, innominable. Él sabe que tres mínimas bolitas del zumo de limón se basta para la cuajada. La consigna debe tener en su bojo los medios para potencializar las respuestas, hacer con que los estudiantes puedan saltar en un spleen significativo.

---

<sup>9</sup> En el original del Latin: *Omnis habet ratione et manus*. San Thomas de Aquino.

En la dialéctica de Descartes en su discurso del método no es suficiente la teorización, ni mismo prácticas, es importante la construcción del saber.

No se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas, sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas a partir de los problemas y las preguntas que les dieron origen. (SIEDE, 2010)<sup>10</sup>.

El ejercicio del profesor camina por vías tortuosas en el labirinto de Minos. En una jerarquía descartiana él parte de un conocimiento personal, empieza con él mismo. Así sigue:

1. Hace el recorrido histórico de la situación que es pretendida;
2. Elige la problemática – que se relacione con el proyecto pedagógico, con los contenidos;
3. Recorte de una situación - que pueda contener las tematizaciones a discutir;
4. Contorna el objeto – cuestionando su lógica aparente con el tema de estudio;
5. Hace división en partes menores de lo que compone el objeto
6. Al desmontar o separar en jerarquía lo que considera importante, los entiende en sus funciones
7. Conociendo las lógicas que integran
8. Abstrae cuanto las parcelas pequeñas se conforman a la integralidad del objeto
9. Define que las partes llegan al todo.

En otras palabras:

Las categorías kantianas propone que el objeto es circundante al sujeto. El sujeto es quien tiene de constituir los métodos para llegar a su comprensión. La división matemática cartesiana se impone como científico para acercar la verdad.

Así: Las partes de una máquina hacen la máquina.

En el contradictorio del pienso, luego existo cartesiano puede ser comprendido con algunas preguntas: ¿Quién piensa? ¿Quién existe? ¿Cuál la lógica del pensar y existir? ¿Qué es pensar? ¿Y existir? ¿Hay como separar el existir del pensar? ¿Cómo se piensa en el existir?

Por último grado:

---

<sup>10</sup> V. Nt. 1

¿Se el objeto esté separado del sujeto, quien lo hizo? ¿Lo que hizo no se presenta en objeto? ¿No hay autoría? ¿No hay humanidad en el objeto en su presencia material? ¿Lo hecho humano es acontecimiento?

En las contradicciones una silla no es silla. Una flor también nos es solamente flor. ¿Lo que los hace entonces? ¿Los vimos tal cuales o no los vimos sino en su representación singular?

La leche no necesita de bolitas de zumo de limón para dar la cuajada porque ni siempre son las partículas, el fragmentario que procesan las transformaciones. En tal sentido, una educación consignada a responder la inducción de lo que las Ciencias Sociales deben seguir, es una inducción y no camino de la verdad, o de posible verdad una vez previa, prescriptiva en su origen acrítica.

No hay como separar el sujeto del objeto y no hay como separar la contextualización social de la gente, aún más por ser contextualización de su propio contexto socio histórico. En el sentido de que el hombre no es un hombre, por ser único, es también adventicio de humanidad.

La cuestión no es la proposición lógica matemática, una abstracción, pero la concretización de un real en movimiento, en transformación que la contrapone. La enseñanza sigue la normativa jurídica, sigue la orden legal, y ella misma tiene sus reglas a cumplir, los maestros, los profesores lo mismo. Pero, se la normativa es la esencialidad educativa ¿dónde están las preguntas que la hicieron?

El tiempo no es el tiempo en relación al espacio objetado, ni mismo el horario es el tiempo, la dinámica del tiempo humano es diferenciado del tiempo maquinal, reglado, definido por una geometría planetaria. Una Ciencia Sociológica en la escuela que no discute la situación espacial de los alumnos al modo jesuítico de más de 500 años tiene un tiempo extremadamente cartesiano para una enseñanza de parcelas de una máquina social previsible, o definida en los intereses y no cuestionable.

¿Cómo socializar la sociología en el apretado sistema normativo actual?

En no salir de los carriles, el profesor racionalista mantiene las preguntas de sus alumnos y las que hace en el orden piramidal de valor en relación al diseño pedagógico curricular y en su metodología a los contenidos.

Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular como respuesta posible al problema formulado. Si la actitud de neutralidad es un requisito de la fase de

problematización, en ésta, el docente toma posición frente al problema, porque esa es la responsabilidad de enseñanza, según los consensos públicos del estado de derecho, aunque eso no signifique tomar posición puntualmente por una alternativa de respuesta al problema, sino sobre los criterios y principios que deben incluirse en ella. (SIEDE, 2010, p. 210).

La estructuración de enseñanza ante la cantidad y o calidad, sigue el proceso de análisis y síntesis.

Establecer una pregunta o problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo, una pregunta que movilice y organice el recorrido, que sea susceptible de apropiación por parte de los alumnos, es una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso. (SIEDE, 2010, p. 282).

La inducción hace recorrido a todo ajeno estudio interdisciplinario, multidisciplinario en el proceso de enseñanza. Como las Ciencias Sociales se relacionan directa e indirectamente con las otras ciencias, entiende que las constancias del alumno hacer búsquedas de respuestas es mayor. En este sentido el aspecto racionalista, mismo en el fragmentario, propone a encontrar los puentes cognitivas.

El proceso de enseñanza mismo en la más definitiva tentativa de ser linear se hace comprometido en las Ciencias Sociales en las relaciones de los alumnos con otras ciencias en el curso escolar. Si el proyecto educativo tiende a poner los educadores en el carril modelar de un plan político educacional, por otra vía los profesionales en educación siguen el currículo ético, camino restringido de sus funciones, en proporcionar en la práctica docente, el derecho de pensar, de dudar, de inquirir sobre su percepción, su visión de lo que se presenta, y, en conocer su profesor, confiar que las consignas lo llevan a reflexionar sobre su realidad.

### **3 CONSIDERACIONES**

Los autores y epistemologías elegidas para el desarrollo de la tesis doctoral pudieron demostrar la relación de una practica educativa con la necesidad de la pregunta. Las consignas dinamizan todo el proceso del conocimiento humano y permiten reconocer los elementos que conforman la realidad. Constituyendo una visión panorámica de la

influencia de la pregunta como necesario al reconocimiento del sensible en el arte en el aprender la realidad de la enseñanza del arte en Brasil. La tesis se relaciona con las Ciencias de la Educación por su importancia integrativa del universo disciplinario en la escuela. La epistemología se relaciona con una ontología tomando la pregunta esencial ¿quién soy yo? Haciendo característica humana en su singularidad. Y la epistemología educativa como un parto que hace la visión del humano, nos remete a una ética de la relación entre los maestros y sus alumnos, tal universo social no restringe las prácticas educativas que imposibilitan el preguntador.

La ontología del ser social, considera el humano como única especie que puede ser preparada en la base educativa para el uso de signos en la producción del simbólico en el arte. La relación entre maestro y discípulo ilustrativa del proceso educativo corriente en la escuela puede ser profundizado en un recorrido a mayéutica socrática. La escuela desde sus orígenes occidentales cumplen el papel fundamental en la sociedad proporcionando la socialización del saber. El proceso no se pierde en el camino de búsquedas de saberes y conocimientos necesitando seguir el camino, tal el hilo de Ariadna. La consigna es tal hilo que construye la movilización del aprender en su camino, constituyendo el método básico en el aprendizaje. Por lo tanto, la epistemología y la ontología son elementos claves para la aplicación de la metodología. La dimensión de la formación ética del maestro como constructor de consignas surge de Las Ciencias Sociales por su emplazamiento de saberes humanos en las relaciones e interacciones.

Así, la responsabilidad ética, epistemológica ontológica, metodológica del maestro se produce en la práctica educativa en conocer el real social en sus dimensiones de sus alumnos con la intencionalidad clara de hacer preguntas, en ser quien aprende en conjunto.

Las consignas que hacen emerger las dudas llevan a las contraposiciones con nuevas preguntas. El hombre de las contradicciones, en la base epistemológica social y histórica, no es neutro. No hay, en ese sentido, neutralidad en la ciencia.

Las normativas pedagógicas del sistema escolar no sostienen el hacer ciencia, no es su función definitiva, pero, también no concibe el arte como parcela necesaria del desarrollo humano sensible.

No es una epistemología que define el carácter creativo del profesor, de su actuación. La teoría y práctica juntas no hacen la praxis, es necesario, como señala el

profesor Siede [apuntes de clase (de aula)] hacer el recorrido del ajeno, del acotado en el tiempo, teórico y ejemplar, que se los alcancen, y de una practica que pueda tener en su realización significado y les ofrezca hacer preguntas; el sentido necesario de una educación responsable. En otras palabras, los profesores hacen lo que el aporte curricular les apunta, pero, a sus modos. Y es con ellos, con tales profesionales que se hace la pedagogía de las preguntas.

## ABSTRACT

This essay selected authors and epistemologies to discuss the importance of the question in the educational process and the validity of instruction that can boost the development of learning about the relationship between teacher and students. First of all this paper addresses the importance of questioning as a human characteristic in its particularity and in the social universe, in addition to the question of the use of signs and the evolution of human thought with the documentation of knowledge and action. Finally it discusses the education process in school having recourse to Socratic maieutics. Next it presents the meaning of the socialization process that occurs at school: for that it uses the myth of Ariadne as metonymic thread of the educational process. It also discusses the need for the discipline Social Sciences of Education as part of the learning process. The instruction is the key element of the applied methodological dynamics. In order finally to arrive at the dimension of the ethical formation of the teacher as a builder of questions, this topic relates the Cartesian categories as dialectical process which allows the teacher a complete view of the importance of questions. In short, the teacher's responsibility for making the pedagogical 'pruning' and its relation to the defined content, making possible an ethical epistemology of an education which promotes the pedagogy of the question. More than he who questions it is he who receives the means of knowing, in order to ask new questions, putting student and teacher in a continuous movement of learning. Presuming there is no end to the learning process.

**Keywords:** Social Sciences, Education, question, instruction, learning

## REFERENCIAS

- AISENBERG, Beatriz. "Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? **Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, 1998.
- \_\_\_\_\_. "En prensa. Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema 'Gobierno Nacional' para Sexto Año De E.G.B.: Hacia la articulación entre los Propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos." En: Aisenberg, B. y Alderoqui S. (Comps.). **Nuevos aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires. **Paidós**, 2010.
- BAJTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BUBER, Martin. **Yo y Tú**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- DELUMEAU, Jean. **Historia do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo Veintiuno, 1996.



SINGER, Meter. **Ética práctica**. 2. ed. Traducción española. Cambridge: University Press, 1995.

HISSE, Maria Cristina; ZATERA, Olga. **Hacia una mejor calidad de la educación rural: ciencias sociales**, 2. ed. La Plata, 2005. Disponível em: <[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/rurales\\_soc.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/rurales_soc.pdf)>.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar: ética e pedagogia**. [S.l.]: Octaedro, 1995.

ROSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SIEDE, Isabelino A. “Preguntas y problemas para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. **En Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza**. Buenos Aires: Aique, 2010. p 269-294.

\_\_\_\_\_. Hacia una didáctica e la formación ética y política (texto de clase). Disponible en: <[www.hechohistorico.com.ar](http://www.hechohistorico.com.ar)>. Acesso en: 24 abr. 2014.