

El devenir de la pregunta: filosofía para niños, práctica filosófica, mundo de la vida

David Sumiacher ¹

¹ Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas
Cd. de México, México.
E-mail: david.sumiacher@cecapfi.com

Resumen: En este artículo se busca entender el operar y las formas del preguntar en forma general, así como distinguir un preguntar filosófico del que no lo es para la filosofía para niños, las prácticas filosóficas o para su uso cotidiano (mundo de la vida). Comenzaremos con un breve análisis fenomenológico, analizando la materialidad del preguntar y su operación en el mundo. Luego, clasificaremos dos tipos de preguntas a ser consideradas según el sujeto de la pretensión: las preguntas para mí y las preguntas para el Otro. Después se abordará una segunda clasificación, la distinción entre preguntas críticas y preguntas creativas, ahondando sobre algunos ejemplos. Posteriormente, detallaremos los elementos de lo que he denominado la tríada del buen preguntador, una propuesta que retoma los puntos anteriores y que busca entender a la pregunta más allá del ámbito de la formulación. A partir de esto, se brindarán algunas perspectivas para entender el carácter filosófico del preguntar cuando se liga a procesos vinculados con el profundizar, la trascendencia y la expansión en la vida, utilizando aquí las distinciones anteriores y pudiendo con ello distinguir las preguntas filosóficas de las que no lo son. Algunos referentes para este trabajo consisten en la bibliografía sobre filosofía para niños y práctica filosófica, así como la fenomenología, la filosofía de Lévinas y elementos de las posturas de Deleuze y de Rancière. Las aplicaciones de esta propuesta se vinculan a la filosofía para niños y a una diversidad de ámbitos de uso del preguntar en el mundo.

Palabras clave: Pregunta, preguntar, filosofía, práctica filosófica, filosofía con niños, filosofía para niños, tríada del buen preguntador.

Abstract: This article seeks to understand the operation and the ways of questioning, as well as distinguishing a philosophical question from a non-philosophical one for philosophy for children, philosophical practices or the daily use of it (world of life). We will begin with a brief phenomenological analysis, analyzing the materiality of asking and its operation in the world. Then, we will classify two types of questions to be considered according to the subject of the claim: questions for me and questions for the Other. Then a second classification will be addressed, the distinction between critical questions and creative questions, delving into some examples. Later, we will detail the elements of what I have called the triad of the good questioner, a proposal that takes up the previous points and that seeks to understand the question beyond the scope of formulation. From this, some perspectives will be provided to understand the philosophical character of questioning when it is linked to processes related to deepening, transcendence and expansion in life, using here the previous distinctions and thus being able to distinguish philosophical questions from questions that they are not. Some references for this work consist of the bibliography on philosophy for children and philosophical practice, as well as phenomenology, the philosophy of Lévinas and ideas of Deleuze and Rancière. The applications of this proposal are linked to philosophy for children and to a diversity of areas of use of asking in the world.

Keywords: Question, questioning, philosophy, philosophical practice, philosophy with children, philosophy for children, triad of the good questioner.

Fenomenología de la pregunta

Comencemos por observar, ¿Qué es la pregunta? Desde hace años hemos encontrado de gran valor los desarrollos de la fenomenología inaugurada por Husserl y desarrollada después por Merleau-Ponty, para dar una primera respuesta a esta y a varias otras preguntas. Según Husserl, de lo que se trata es de comenzar por lo *visible en la superficie*, por las formas de aparición de las multiplicidades y las auto-evidencias (Husserl, 1991: 52, 176, 190 y 226). Esto se traduce, luego, en Merleau-Ponty, en una búsqueda del *ser-del-mundo* apoyado en una *doxa originaria* (Merleau-Ponty, 1994: 13, 15, 32, 102, 367). Aquí no hay más que una referencia a los principios fundamentales de la fenomenología. Pero la misma, será de gran utilidad para considerar la pregunta y poder pensar, inicialmente, lo que se nos presenta cuando captamos o formulamos una pregunta. Así, podemos decir que la pregunta posee una *imagen*, un *sonido* o una *textura* (en braille) particular. No hay otra forma de que se presente la materialidad del lenguaje en el mundo, ni tampoco la materialidad

del preguntar¹. De este modo, cuando escuchamos, por ejemplo, una pregunta, existe una entonación característica, que varía en las distintas lenguas, pero que es propia de la misma. En qué medida enfaticemos este signo perceptible es lo que hace que los demás entiendan que hemos formulado una pregunta. No es lo mismo que digamos: –¡Por qué hiciste eso!– a –¿Por qué hiciste eso?–. En el primer caso no estamos preguntando nada, posiblemente solo deseamos que el otro acepte lo que creemos que ha sucedido. El segundo caso es muy diferente, ya que fenomenológicamente también podríamos despertar una contestación o reacción muy distinta en el otro y la posibilidad para nosotros mismos de escuchar lo que el otro pueda querer decirnos.

Este es un primer punto importante: las preguntas son marcas en el lenguaje que deben ser expresadas. Y la forma de expresión de dichas marcas va generando distintos tipos de cosas. Estas marcas denotan una duda o incompletud, piden, solicitan, expresan una *pretensión*. Puede que en el primer tipo de enunciación que veíamos recién, luego de dicha alocución, la persona con la que estamos hablando solo se limite a asentir, sin responder nada. Puede también que nos sintamos satisfechos con eso, ya que lo que habíamos planteado era solo una apariencia de duda o indagación, pero nuestra intencionalidad no pasaba de intentar reprender o censurar. En el segundo caso, si el otro no responde nada, deberíamos insistir, indagar, buscar la manera para que nuestro oyente pueda ser partícipe y llenar ese vacío que se ha creado con el uso de la forma lingüística del preguntar. Con los signos escritos la intencionalidad del preguntar parece ser mucho más evidente, aunque en el lenguaje coloquial tenemos una serie de variaciones. Haciendo un análisis de tipo wittgensteiniano (Wittgenstein, 1988), resulta muy diferente que alguien nos presente por escrito alguna de estas expresiones: –?–, –??–, –?!–, –?...–. Cada una de ellas denota una interacción propia, particular y diferente con el vacío y la incompletud. Esto sin negar, por supuesto, que la forma que tome el proceso está ligada también a diversos aspectos culturales, propios de la historia de uso de dichos signos por parte de los sujetos que los enuncian. Empezamos a ver la gran complejidad que ronda al tema del preguntar, frente a la que tenemos que poseer una fina sensibilidad si esperamos al menos que nuestras preguntas sean invitaciones a la interacción.

Un segundo punto a destacar, ahondando un poco más en este análisis fenomenológico, es la relación constitutiva que el preguntar tiene con la *generación de movimiento*. Algo parecido a lo que pensaba Jean-François Lyotard, quien ligaba el filosofar y el preguntar tanto al movimiento como al deseo (Lyotard, 1989: 98-99). Básicamente, podríamos decir que la significación de: –?–, es: “un sujeto A pretende generar un movimiento en sí mismo o en los demás”, esto sucede con frecuencia

¹ Quien ha hablado de la materialidad del lenguaje es Michel Foucault en varios de sus textos, por ejemplo, en *Las palabras y las cosas* muestra el hecho de que, si las palabras no fueran, aunque sea de manera fugaz, primero imágenes, no podríamos entenderlas en lo más mínimo (Foucault, 1968: 111). De manera mucho más rotunda la materialidad del lenguaje es destacada por Foucault en *La arqueología del saber* (Foucault, 2002: 194). La captación de la materialidad del lenguaje es sin duda un aspecto clave en esta propuesta.

tanto en la filosofía para niños como en la práctica filosófica². Por supuesto que el movimiento que se genere o no, luego de la formulación de una pregunta depende de muchos otros factores más que de la mera enunciación. La pregunta no es un instrumento mágico. No tiene sentido pensar que las preguntas mueven si no son escuchadas, consideradas, comprendidas o si no se les dedica el suficiente tiempo. Algunos de estos factores serán analizados más adelante en este mismo texto. Pero en tanto *instrumento*, la pregunta mueve debido a la incomodidad contenida en el vacío que ella alberga. Algo parecido a lo que sucede cuando un profesor pregunta en la clase, pero nadie contesta. La situación puede llegar a ser embarazosa. Lo mismo pasa si en un uso cotidiano del habla preguntamos a alguien por una cierta dirección, pero la persona no emite palabra alguna. Seguramente nos sentiremos extrañados, pues el sonido emitido por nosotros solicitaba, interpelaba a nuestro interlocutor con la demanda de otro cierto movimiento lingüístico, al menos para decirnos que no está en su posibilidad el poder ayudarnos. La pregunta busca generar movimiento, fenomenológicamente hablando, expresa la intención de la generación de otras palabras. En el uso *para-sí* la pregunta tiene también una gran potencia para despertar procesos de descubrimiento, *cura* o auto-indagación³.

Preguntas para mí y preguntas para el Otro

Haciendo a un lado los valiosos *usos para-sí* de la pregunta, pensemos en la interacción que con ella puede producirse. Si dirigimos una pregunta a un otro hay dos formas de entender a la misma *según el sujeto de la pretensión*: las preguntas para mí y las preguntas para el Otro. Las preguntas que nos tienen a *nosotros mismos* como sujetos de la pretensión son preguntas basadas únicamente en satisfacer la intencionalidad de quien las formula. Este es el caso de la persona que preguntaba por una dirección a la que deseaba llegar. La respuesta del interlocutor llena la necesidad del que se encuentra perdido. Lo mismo sucede cuando una madre le pregunta a su hijo: —¿Te comiste ya toda la comida?—. Aunque el contenido de la respuesta refiera al niño, el niño, en sí mismo, posiblemente no tenga ningún tipo de interés en el tema. Más allá de que este tipo de preguntas puedan ser necesarias y también pertinentes en muchas situaciones, no deben ser para nada confundidas con las *preguntas para el Otro*. Estas han sido muy utilizadas, por ejemplo, a lo largo de la historia

² Consideraremos en líneas generales a la filosofía para niños como una forma de práctica filosófica, así como lo entienden Marinoff (2001), Brenifier (2002) o yo mismo (Sumiacher, 2018a). Más allá de esto existen colegas en distintas partes del mundo que observan a estas prácticas como campos separados. Dado que es entendible su deseo de diferenciación para preservar una forma o tradición, en especial a lo que compete a la Filosofía para Niños, utilizaré a lo largo de este texto las categorías separadamente.

³ Un claro ejemplo de esto es la metodología de auto-consultoría filosófica, misma que ha sido desarrollada por el filósofo francés Óscar Brenifier y sistematizada en un libro de reciente publicación (CECAPFI, 2019: 123).

de la filosofía. En ellas *preguntamos por el efecto que la pregunta genera* y no solo con base en nuestro propio deseo. Nos interesa la respuesta, pero, más aún, lo que le pasa al que está del otro lado.

Aunque no por tener este interés se borre la subjetividad de quien formula la pregunta y su propia realidad, la procesualidad intersubjetiva desarrollada en este tipo de uso del preguntar tiene un fuerte acento puesto en el receptor de la pregunta, en sus reacciones y respuestas. Preguntamos no solo porque queremos saber, sino porque *nos interesa generar algo*. De este modo se da una extensión de nuestro interés hacia el Otro, sin subsumirlo en nuestros propios procesos. Sobre esto mismo ponía acento Emmanuel Lévinas:

La razón que habla en primera persona no se dirige al Otro, sostiene un monólogo [...] Los pensadores separados sólo se vuelven razonables en la medida en que sus actos personales y particulares de pensar figuran como momentos de ese discurso único y universal [...] ¡Curioso final: el lenguaje consistiría en suprimir lo Otro, al ponerlo de acuerdo con el Mismo! Ahora bien, en su función de expresión, el lenguaje mantiene precisamente al otro al que se dirige, a quien interpela o invoca. Ciertamente el lenguaje no consiste en invocarlo como ser representado y pensado [...] El otro interpelado no es un representado, no es un dato, no es un particular, por un lado ya ofrecido a generalización. El lenguaje supone interlocutores, una pluralidad. Su comercio no es la representación del uno por el otro, ni una participación en la universalidad, en el plano común del lenguaje. Su comercio, diremos pronto, es ético. (Lévinas, 2002: 95-96)

En este tipo de preguntas, las preguntas éticas para el Otro resultan de sumo interés, pues nos permiten adentrarnos en conjunto con él sobre los temas que la pregunta indaga. Implican una actitud totalmente diferente y un proceso muy distinto. En la etnografía (Garfinkel, 2006: 104-105) o la filosofía para niños (Sharp y Splitter, 1996; Lipman, 2003), se ha estudiado de manera permanente esta forma del preguntar. Las *terapias* psicológicas o en general las prácticas filosóficas han estudiado y fomentado este importante uso de la pregunta (Sumiacher, 2018a). En estas prácticas, el contenido del preguntar y del diálogo se adapta en función de las reacciones del o de los interlocutores, se *deja moldear* pues posee una dimensión de apertura y de inclusión del Otro. Nos encontramos frente a una interacción cargada de intersubjetividad, sensible a la vinculación con la alteridad y la valoración de los demás, lo que permite un desenvolvimiento de sus potencialidades. Este tipo de orientación del preguntar tiene un fuerte valor que ha de ser explorado en la teoría y en la práctica.

Preguntas críticas y creativas

Algo importante a mencionar en este entendimiento que estamos buscando respecto a la pregunta es que la pregunta por sí sola no es absolutamente nada. No solo es necesario que haya sujetos que

pregunten y que reciban a la pregunta, sino que lo que resulta realmente importante son los procesos que se generan por medio de las preguntas, que evidentemente las exceden. La misma pregunta –¿En qué año se utilizó por primera vez la imprenta?–, podría ser una pregunta para nosotros mismos, si somos nosotros los que deseamos saberlo, o una pregunta para el Otro, si buscamos que con la captación de nuestras palabras, de nuestros sonidos, el otro recuerde, investigue, relacione, etc. Las preguntas son herramientas que cobran sentido únicamente en su uso particular en un contexto o dominio operacional (Maturana, 1997: 97). Por eso lo que realmente nos interesa son los procesos que se generan por medio de preguntas. Esto mismo será considerado para pensar, ahora, lo que hemos llamado preguntas críticas y preguntas creativas. En esto Matthew Lipman ha resultado iluminador, él colocó en un mismo nivel de análisis a los procesos críticos y creativos para la filosofía y la filosofía para niños (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992)⁴. Hablamos de preguntas que generan procesos críticos o procesos creativos con el otro.

En el texto titulado “Critical and Creative Philosophical Practices” se analizan las tendencias de sentido críticas y creativas como dos formas de desenvolvimiento diferentes respecto a nuestro hacer en el mundo (Sumiacher, 2016)⁵. La dimensión crítica, según esta perspectiva, está vinculada a *la realidad, la memoria, la ubicación espacial, los productos concretos, la búsqueda de la verdad, la restricción, el usar el tiempo para un fin, el determinismo, la repetición, lo fijo, la necesidad, lo importante, el lenguaje creado, la planeación, la lógica y el logos en general*⁶. La dimensión creativa, por el contrario, tiene que ver con *la creación, lo nuevo, la no espacialidad, las posibilidades, lo imaginario, la libertad, el perderse en lo que sucede, la errancia, la originalidad, el movimiento, el interés, lo divertido, la intuición, la espontaneidad, lo absurdo y el caos*. Cada una de estas tendencias opera por grados en la procesualidad de nuestra existencia, sin presentarse nunca de manera absoluta, conviviendo siempre con su contraparte. Además, por definición y para tener existencia en el mundo, todo acto es siempre *polarizado*, es decir, que cae, se vuelca, termina siendo siempre,

⁴ La propuesta aquí desarrollada, aunque está inspirada en ideas planteadas por Lipman es distinta de ella en varias cuestiones. Algunas de ellas tienen que ver con la incorporación de aspectos del enfoque posmarxista de Karel Kosik en la consideración de lo crítico, la integración de la corporalidad y las acciones corporales como parte del devenir filosófico, la consideración de lo crítico y de lo creativo como *tendencias* de los procesos y otros elementos. Para profundizar sobre estas diferencias invito a revisar los textos citados más adelante o un texto escrito algunos años antes (Sumiacher, 2011).

⁵ El mismo texto fue publicado dos años después por la Universidad de Concepción de Chile (Sumiacher, 2018b). Dichas ideas fueron presentadas en el mismo año en el 24th *World Congress of Philosophy* en China (<https://wcp2018.sched.com/event/FluZ/03540e-philosophy-for-children-e> consultado el 22 de enero de 2021). Para una mayor profundización sobre el tema puede consultarse la bibliografía citada.

⁶ Esto último con base en una sugerencia que el filósofo norteamericano Lou Marinoff hizo al respecto.

a fin de cuentas, predominantemente más crítico o más creativo. Esto tiene que ver con la identidad que los procesos que realizamos tienen en el mundo, con su forma de desenvolvimiento.

Cuando las preguntas generan procesos más críticos o más creativos, producen una serie de consecuencias muy diferentes en nuestras interacciones con los demás sujetos, por eso es útil su diferenciación. Si las preguntas son predominantemente críticas, normalmente invitan al rigor, a la argumentación y a la enunciación clara y precisa. Se hace uso de la lógica, se enfatiza la coherencia en las enunciaciones y las limitantes propias de las estructuras establecidas por la gramática del lenguaje⁷. Pero no solo eso, nuestras preguntas buscan acercarse a “la realidad”, donde quiera que la realidad se encuentre. Las preguntas críticas son el tipo de preguntas que realizan los detectives o los científicos, intentan tocar *la materia del mundo*. También son preguntas que contienen finalidades claras y precisas, muchas veces definidas de antemano. Cuando nos mantenemos en un cuestionamiento, más allá de que nuestro interlocutor intente escapar hacia otros puntos o ideas, enfatizamos la tendencia crítica a través del preguntar, algo parecido a lo que creemos que hacía Sócrates en los espacios públicos. Cuando la pregunta *problematiza*, se enmarca dentro de la tendencia crítica que tantas veces ha asumido la filosofía, porque contrapone elementos específicos que se eligen “porque sí”. La *necesidad* que motiva dicho preguntar persistente y punzante se asienta en todos estos elementos. –¿Dónde están nuestros hijos?!–, claman las madres de los desaparecidos, y su incisivo cuestionar crítico se mantiene, porque tiene una razón de ser, porque *hay hechos* que incitan a sus bocas a dichas enunciaciones.

Las preguntas de tendencia creativa son muy diferentes. En general, las preguntas creativas invitan a la libertad. Son espontáneas y buscan producir también respuestas de este tipo. Contienen menos exigencias estructurales, son más divergentes. Las preguntas creativas son muy importantes porque nos permiten *divagar*, habilitan la curiosa característica de la errancia y la fluidez que bien estudia Angélica Sátiro (Sátiro, 2019: 78). Este movimiento de búsqueda errante, refiere a un uso del preguntar como dispositivo abierto, como *provocación*. Ya no existe aquí un apego tan estricto a una estructura determinada. Uno podría preguntar –¿Cómo te fue en tu primer día de trabajo?– y que la persona comience a hablarnos extensamente sobre las personas que estuvieron allí. La respuesta no se condice estricta y lógicamente respecto a *cómo le fue* en su día de trabajo, pero puede que esa sea el tipo de respuesta que estábamos pretendiendo: que el otro se suelte y exprese sus puntos de vista generales sobre el tema. Además, toda la dimensión creativa se vincula con la *creación*, con la imaginación y con la originalidad. Esto tiene que ver con la no repetición y con lo que

⁷ Como estudia la amplia bibliografía referente al *critical thinking* o pensamiento crítico, por ejemplo, en Fisher (2001), Perkins y Smith, (1985) o en Boisvert (2004), entre otros.

el filósofo francés Derrida llamó *différance*, que es una dilación, básicamente una “marca diferencial” (Derrida, 1994: 359). Desde esta perspectiva las preguntas creativas abren marcos de sentido nuevos, originales porque no se concatenan con sentidos previos ya existentes. Lo *nuevo* para mí puede que no sea nuevo para un otro y eso implica conocer acerca de la situación en la que estoy enunciando, para poder construir un sentido *nuevo* u *original* para los involucrados. Evidentemente no existe nunca una pregunta sin *locus enuntiationis* (lugar de enunciación) (Dussel, 2007: 15), por tanto, la definición de un sentido crítico o creativo para un preguntar, se configura en función de dicha realidad enunciativa que siempre implica un conjunto de sujetos y un contexto. Entender qué hace el preguntar, implica preguntarnos por la circunstancia en la que nos encontramos preguntando.

La tríada del buen preguntador

La tríada del buen preguntador consiste en una concepción aplicada del preguntar que considera tres momentos diferentes y que intenta ir más allá de la mera consideración de la pregunta basada en el aspecto de la *formulación*. Por supuesto que *la formulación* es importante, pero debe ir acompañada con otros dos momentos, uno previo a ella, *la escucha*, y otro posterior, *el acompañamiento*. No existe preguntar en el mundo que no contenga estas partes y cada una de ellas se liga a las demás, conformando un devenir de sentido de mayor envergadura. Cada uno de estos elementos, además, es igual de importante que los otros. Una pregunta que no se construye a partir de un escuchar, es completamente precaria y bastante carente de sentido. No puede disponernos a la relación con el otro, a respetar su particularidad o diferencia (Kohan, 2020: 126). Si no se escucha, ¿Cómo puede alguien saber en dónde se encuentra, qué se ha dicho antes, cuáles aspectos sería necesario puntualizar? Un descuido en lo que respecta a la formulación, nos llevará a infinidad de errores lógicos y malentendidos. Las palabras que conforman la pregunta no orientarían la interacción lingüística hacia el tipo de razonamiento que estamos buscando (Elder y Paul, 2010: 12). Al mismo tiempo el acompañamiento es tan importante como todo lo demás. Las preguntas no se enuncian en el mundo para luego escapar de la situación de enunciación. La *forma de acompañar* mientras el otro responde, es algo que ha estudiado bastante el famoso pedagogo Joseph Jacotot, el *maestro ignorante* de Jacques Rancière⁸.

⁸ Así describe Rancière los procedimientos propios del acompañar que realizaba Jacotot: “Tales son, en efecto, los dos actos fundamentales del maestro: *interroga*, pide una palabra, es decir la manifestación de una inteligencia que se ignoraba o que se descuidaba. Comprueba que el trabajo de esa inteligencia se realiza con *atención*, que esta palabra no dice *cualquier cosa*, para escapar de la coerción [...] Ese es el secreto de los *buenos* maestros: a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno -lo bastante discretamente para hacerla trabajar, pero no hasta el extremo de abandonarla a sí misma-” (Rancière, 2003: 43).

De este modo, en la tríada del buen preguntador, *el escuchar* responde a la captación del Otro y sus palabras. Refiere a una compleja actitud empática que se vincula a la realidad de esa persona y su circunstancia previa a la formulación. El proceso de escuchar es una fase insustituible para la generación de intersubjetividad, para la creación de vínculos y en la gestación de nuestras preguntas. Aunque externamente podamos vernos calmos y atentos, al mismo tiempo, estamos disponiéndonos, cultivando nuestro preguntar. Así, mientras escuchamos vamos reteniendo, atesorando términos importantes, como si fueran piezas de un lego o un dominó que luego usaremos. Sopesamos la circunstancia y evaluamos las posibles proyecciones que podría tener una alocución o la otra. Este es el tipo de escucha profesional que se entrena en los procesos de la práctica filosófica como la filosofía con o para niños, la consultoría filosófica o la filosofía en organizaciones. Dado que la pregunta no existe fuera de un marco o realidad, la totalidad de las palabras y la forma de su expresión se modelan y estructuran en función de con quién estamos y qué es lo que está él, ella, ellas o ellos haciendo. La escucha, básicamente, es un momento de *preparación* ineludible para el preguntar, sea escrito u oral, que implica el pensar y acercarnos al Otro, solo así es posible hacer preguntas para el Otro, incluso poder formular adecuadamente preguntas para mí. Si nuestro interlocutor aún no ha expresado palabra alguna y somos nosotros los que comenzaremos la interacción, al menos deberíamos sentirnos interpelados por él. No existe preguntar sin escuchar, porque no existe pregunta *sola y por sí misma*. Toda pregunta se dirige a un sujeto. Así es como llegamos a la formulación, de una manera mucho más sólida y preparada, no meramente improvisada o *a priori*.

Sobre la formulación de las preguntas que podamos hacer en el mundo se ha escrito y trabajado mucho más que sobre la escucha. La formulación de una pregunta ha de ser acorde a las características, edad de las personas implicadas, intereses, situación, etc. Los contextos de discursos dentro de los que se encuentra mi propio discurso (si es un espacio académico, científico, informal, familiar, etc.) determinan igualmente el tipo de vocabulario que he de utilizar. Otros aspectos importantes a considerar, refieren a la coherencia, la claridad y la concreción de la pregunta: mientras más sintética sea la formulación sin perder el objeto al que se refiere, ganará generalmente posibilidades de entendimiento y vinculación discursiva. Del mismo modo, el hecho de que la pregunta no contenga supuestos no constatados. En una ocasión, un abogado asistió a un curso relacionado con el uso de la pregunta para el ámbito del derecho en los juicios orales. Se estaba ejercitando la forma de realizar el cuestionamiento a un supuesto acusado y él formuló la siguiente pregunta: –¿Qué hizo después de cometer el delito?–. En el ámbito de un juicio, esa pregunta daría lugar a una objeción y a una imputación, debido a que la enunciación además de preguntar, afirma otra cosa. El problema de los supuestos no es el hecho de que las preguntas los contengan, sino de que *no estén constatados*. Si vemos que ya no queda más pastel y el sujeto frente a mí tiene migajas alrededor de la boca puedo preguntarle: –¿Por qué te comiste el pastel?–. Si no estoy seguro de que lo ha hecho, tengo que preguntar primero: –¿Acaso te comiste el pastel? –. Las preguntas que se “adelantan” y se “saltan pasos” generan una interrupción de los procesos dialógicos y obstaculizan el avance de la indagación sobre cualquier tema. Esto tiene que ver con cuestiones de formulación.

Es un aspecto muy importante igualmente para la formulación la utilización de las palabras que hayamos podido atesorar mediante la escucha. Como reza el dicho italiano: *traduttore, traditore!*, el traductor es un traidor, dado que no hay ninguna seguridad de que lo que para nosotros pueda ser sinónimo, para el otro también lo sea. Por eso cuando vamos a formular una pregunta, si nuestra intención es acercarnos a nuestro interlocutor, debemos usar los términos que él también usa, esto tiene que ver también con la posibilidad de generar sentidos filosóficos con el preguntar, cosa que pronto veremos y a lo que apunta este texto. En ámbitos especializados puede que, más allá de que el otro utilice cierta nomenclatura, nosotros tengamos que referir, no obstante, una forma de expresión científica o disciplinar diferente a la que él usa. Puede haber aquí una amplia variedad de posibilidades que deben ser consideradas en función del contexto y la orientación de un determinado preguntar. En general, lo que respecta al tipo de razonamiento o movimiento que genere el preguntar en el otro, tiene que ver con una economía de procedimiento, que se da a través de una inteligente selección de términos en función de las tendencias de sentido que generan, al estar ligados al *signo de interrogación* escrito o hablado, y a una empática percepción del otro. La formulación de la pregunta no solo es una operación abstracta del lenguaje, también es un proceso de *enunciación*, un devenir cara-a-cara con el Otro. Esto implica una serie de actitudes y destrezas que refieren al aprendizaje de la intersubjetividad, lo que puede darse sola y únicamente con la práctica de procesos intersubjetivos. A preguntar solo se aprende preguntando.

El acompañamiento es un proceso tan amplio y complejo como los otros dos. Primeramente, se requiere tener claro qué tipo de expectativa o pretensión tenemos al preguntar. Frente a la misma pregunta –¿Qué comiste hoy?–, alguien podría responder –Spaghetti a la bolognesa– o decirme –No... quería comer ravioles, pero resulta que no tenían, estuve esperando como una hora y finalmente les dije que me trajeran lo que tuvieran, el lugar era bonito pero un poco frío, algo alejado de la ciudad...–. En el caso de tener una pretensión crítica, la primera respuesta sería adecuada. En el caso de una pretensión creativa, abierta, divergente, la segunda sería igualmente pertinente. Incluso aunque el otro nunca llegara a mencionar efectivamente qué es lo que comió, sino de generar una interacción más abierta sobre él o su circunstancia. Pero si fuéramos médicos e hiciéramos esta pregunta con la intención de conocer su estado de salud, su nivel de azúcar en sangre o alguna cosa por el estilo, y la persona comenzara a extenderse en relación al lugar en donde comió, el tiempo que tardaron en traerle la comida, etc., nuestro proceso de *acompañamiento* debería incluir el detener al otro y reformular la pregunta, explicitando nuestra necesidad de precisión. El acompañamiento implica, como veíamos con Rancière, una *atención* cuidadosa en las expresiones del otro y la posibilidad de interrumpir, re-preguntar, pedir aclaraciones o dar indicaciones en relación a la respuesta que se presenta.

Esta es una cuestión importante que muchas veces las personas se cuestionan al estudiar la pregunta y los procesos propios del diálogo, ¿Se puede interrumpir al otro? La realidad es que no podría existir aquí una regla fija y *sine qua non*. Si nuestro interlocutor se aleja por completo de la

temática y nos hace a nosotros y quizá a todo un auditorio perder el tiempo, no solo tenemos la posibilidad, sino el deber de interrumpirlo, si es que estamos a cargo de dicho espacio. Esto no siempre es así. Hay muchos otros casos en donde el acompañamiento debe ser mucho más abierto y paciente como, por ejemplo, cuando una persona se encuentra alterada, y debemos moderar nuestras exigencias para permitirle expresarse como va pudiendo hacerlo. O cuando alguien está realizando un proceso de exploración mientras habla. Eso depende de una gran variedad de factores entre los que se encuentra el tipo de interacción que se haya establecido, la finalidad de la misma, el tiempo del que se disponga, la personalidad del interlocutor, etc.

Algunas veces la intención del acompañamiento varía mientras el acompañamiento mismo se realiza. Podría suceder que tuviéramos una exigencia crítica fuerte debido a que deseamos conocer con claridad y precisión una determinada cosa, pero el otro se ponga tan nervioso ante nuestra exigencia, que nos veamos obligados a orientarnos, con todos los medios disponibles, a reducir dicho requerimiento, para al menos obtener algún tipo de respuesta. Además, el acompañamiento tiene que ver con la totalidad de nuestras disposiciones que se expresan como acciones corporales en el mundo que son percibidas también por el otro. Mientras se acompaña, se realiza lo que Narelle Arcidiacono ha llamado una *moving inquiry*, una indagación en movimiento (Arcidiacono, 2014), misma que se realiza a través de la percepción y la interacción con el otro (Sumiacher, 2020). Evidentemente, los procesos de la tríada de la pregunta se superponen, porque mientras acompaño la respuesta escucho también para preparar mi próxima pregunta o intervención. Mientras *acompañó-escucho* genero sintonías de proximidad, mientras doy seguimiento a mis pretensiones o las voy adaptando en función de lo que el otro me presenta. La interacción discursiva implica una mutua maleabilidad que puede darse de infinita variedad de formas, en función de las cualidades de los roles y el sentido crítico y creativo, de los tipos de preguntas que haga, así como de toda la fenomenología de la interacción. La tríada del buen preguntador, combinando el escuchar, el formular y el acompañar, busca favorecer la construcción de preguntas más pertinentes, así como acercarnos a la totalidad del proceso. Además, nos permite también el poder generar preguntas filosóficas.

Preguntas filosóficas

Hemos visto hasta ahora algunas categorías que pueden sernos útiles para conocer un poco más sobre la pregunta y el proceso de preguntar. Realizar buenas preguntas no es algo tan sencillo, por eso algunos colegas hablan del arte de preguntar. Lo importante es que cuando preguntemos, logremos generar lo que podemos denominar *movimientos amplios*. Estos implican, que nuestra pregunta ha impactado, que ha tocado al otro y/o a nosotros mismos y generado una multiplicidad de procesos que se ligan entre sí de maneras amplias y complejas. Las preguntas que generan este tipo de cosas se acercan a lo que Paulo Freire denominó *temas generadores* (Freire, 2005: 103-158) o lo que ha sido llamado *sentidos filosóficos germinales o potenciales* (Sumiacher, 2018a: 129). Estos

tienen que ver con temas de amplia trascendencia e importancia que atraviesan la vida de la subjetividad con la que estamos interactuando y que nos ayudan a poder formular *preguntas filosóficas*. Cuando formulamos preguntas de este tipo, es como si tocáramos un punto sensible, como si generáramos un estremecimiento (del que hablaba Lévinas), como si despertáramos una ebullición de proceso y, muchas veces, también de palabras. Los conceptos o términos que se aparecen en este tipo de preguntas, contienen lo que Nietzsche entendía como *potencia* (Nietzsche, 2008: 353, 876, entre otras), capacidad para mover con cierta intensidad. Ya hemos mencionado aquí muchas veces que no son las palabras por sí solas las que tienen este poder y que ellas se configuran para unas determinadas personas, en cierto contexto y en cierto momento, cada vez. Sin embargo, puede decirse que el poder más grande que tiene la pregunta consiste en su capacidad para *generar* este *movimiento amplificado* que remite a la dimensión filosófica.

Las preguntas filosóficas, entonces, no son meramente preguntas ligadas a la historia de la filosofía, o preguntas que contengan un grado de abstracción o generalidad. Deleuze y Guatari cuando estudiaban a la filosofía como creadora de conceptos, decían también que dichos conceptos no se reducían meramente a una formación discursiva. Los conceptos de la filosofía, aquellos que podemos invocar cuando preguntamos, tienen que ver con la generación del *acontecimiento*:

Cada concepto talla el acontecimiento, lo perfila a su manera. La grandeza de una filosofía se valora por la naturaleza de los acontecimientos a los que sus conceptos nos incitan, o que nos hace capaces de extraer dentro de unos conceptos. (Deleuze y Guatari, 1993: 38)

Estos acontecimientos tienen que ver con el potencial de la filosofía para interpelar nuestra realidad, transformar nuestra circunstancia y profundizar sobre nosotros mismos. Las preguntas filosóficas, para mí mismo o para el Otro, críticas o creativas, generan *este tipo de movimiento*, que sucede cuando nos permitimos o aprendemos a profundizar en los diálogos o intercambios lingüísticos con nosotros mismos o con los demás en el mundo de la vida. Pueden distinguirse de las preguntas no filosóficas que son las preguntas que nos mantienen en el mismo lugar en que nos encontrábamos, que *pasan desapercibidas*, que se apagan fácilmente. Las preguntas filosóficas que aparecen en la filosofía para niños y en la práctica filosófica, las preguntas significativas del mundo académico y aquellas que formulamos en el uso cotidiano, contienen también una serie de características muy específicas. Son recordadas, son provocativas o inspiradoras, despiertan nuestra palabra porque animan algo en relación a lo que nosotros mismos somos. Por eso una vez que llegan no pueden soltarse sin más. Son preguntas que no se responden rápidamente, porque contienen una enorme magnitud de proceso, *pesan*. No se bastan fácilmente, se extienden como caudalosos ríos que se multiplican a través de nuestra existencia. Implican y movilizan el conocimiento de sí y la expresión de sí. Por su misma naturaleza, despiertan, no nos dejan en el lugar en donde estábamos, afectan nuestras realidades cotidianas. Por eso es tan difícil a veces descubrirlas, escucharlas y acompañarlas. Requieren de un arte que se expresa como compromiso de búsqueda con nosotros mismos

y con el otro y de mucha persistencia. Necesitan de una valerosa actitud para enunciarlas y sostenerlas. Incluso, más allá de cualquier tecnicismo, se generan cuando nosotros mismos *ya venimos* en una búsqueda de cierta envergadura, aunque también puedan *irse encontrando*. ¶

BIBLIOGRAFÍA

ACHENBACH, Gerd (1984). *Philosophische Praxis*. Köln: Verlag für Philosophie J. Dinter.

ARCIDIANONO, Narelle (2014). *Dramatic Philosophy: Imagine a World. Space, Silent Dialogue Sensibility and Serenity*. Brisbane: Narelle Arcidiacono.

BRENIFIER, Oscar (2002). *Enseigner par le débat*. Francia: CRDP de Bretagne.

BOISVERT, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.

CECAPFI (2019). *30 Actividades con la práctica filosófica. Destrezas de diálogo*. México: Editorial CECAPFI.

DELEUZE, Gilles y GUATARI, Félix (1993). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

DERRIDA, Jacques (1994). *Márgenes de la filosofía*. España: Cátedra.

DUSSEL, Enrique (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*. Madrid: Trotta.

ELDER, Linda y PAUL, Richard (2010). *The Art of Asking Essential Questions (Based on Critical Thinking Concepts and Socratic Principles)*. Estados Unidos: The Foundation for Critical Thinking.

FISHER, Alec (2001). *Critical Thinking. An introduction*. Reino Unido: Cambridge University Press.

FOUCAULT, Michel (1968). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

FOUCAULT, Michel (2002). *La Arqueología del Saber*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: SXXI.
- GARFINKEL, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- HUSSERL, Edmund (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- KOHAN, Walter (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una bibliografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.
- LÉVINAS, Emmanuel (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LIPMAN, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- LIPMAN, Matthew; SHARP Ann; OSCANYAN, Frederik (1980/1992), *La Filosofía en el Aula*. Madrid: De la Torre.
- LYOTARD, Jean-François (1989). *¿Por qué filosofar?*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARINOFF, Lou (2002). *Philosophical Practice*. California: Academic Press.
- MATURANA, Humberto (1997). *La realidad ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos/Universidad Iberoamericana e Iteso.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1994). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta.
- NELSON, Leonard (2008). *El método socrático*. España: Hurqualya.
- NICKERSON, Raymond; PERKINS, David; SMITH, Edward (1985). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.
- NIETZSCHE, Friedrich (2008). *Fragmentos póstumos II*. Madrid: Tecnos.
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

SATIRO, Angélica (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Bogotá: Uniminuto.

SHARP, Ann y SPLITTER, Laurence (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

SUMIACHER, David (2016). “Critical and Creative Philosophical Practices” en *Journal of Humanities Therapy*. South Korea: Vol. 7, No. 1. Universidad Nacional de Kangwon. ISSN: 2233-7563.

SUMIACHER, David (2011). “Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía” en *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 13-46, Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.

SUMIACHER, David (Comp.) (2018a). *Prácticas Filosóficas Comparadas. Filosofía con/para niños, consultoría filosófica, talleres filosóficos*. Buenos Aires: Novedades Educativas/Editorial CEPPI.

SUMIACHER, David (2018b). “Prácticas filosóficas críticas y creativas” en *Desarrollo del pensamiento complejo y valores humanistas laicos a partir del Programa Filosofía con Niñas, Niños y jóvenes: una experiencia de creación e implementación en la escuela pública*. Chile: Universidad de Concepción.

SUMIACHER, David (2020). “La pratica filosofica con le azioni corporee” en *Rivista Italiana di Counseling Filosofico*. Milan: Revista oficial de Pragma. Diciembre de 2020, N° 13. pp. 20-30.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.



Acceso Abierto. Este artículo está amparado por la licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Ver copia de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>