

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 107-125, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1570>


Aprender a pensar: la pregunta
como profundización en el ser

Learning to Think: The Question
as a Deepening of Being

Gastón H. GUEVARA

Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina

gaguevara@email.unsl.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0006-8813-8742>

Recibido: 2023.09.04

Aprobado: 2023.10.10

Resumen

El siguiente escrito apunta a considerar la importancia de la pregunta en el acto educativo para aprender a pensar. Para abordar estos temas dividiremos el artículo en cuatro partes. En la primera abordaremos brevemente la temporalidad en la escuela desde la disyuntiva libertad-cautividad que indica directamente a la dualidad ocio-negocio, haciendo referencia a las diferentes actitudes y conceptos respecto del tiempo que se expresan en el término escuela. Luego, en el segundo punto, distinguiremos entre educación y adiestramiento, para después, en un tercer momento, comprender dentro de aquel adiestramiento la concepción burocratizante de la educación. Seguidamente, e ingresando al meollo de la cuestión, expondremos el fundamento ontológico y antropológico del preguntar, haciendo hincapié en la irrefutable presencia del ser y el carácter misterioso del mismo. En el punto número cuatro, y último, nos ocuparemos de la relación de correspondencia entre preguntar y pensar y de la gravedad del acto de pensar.

Palabras clave: educación, pregunta, pensar, ser, tiempo, escuela

Abstract

The following paper aims to consider the importance of questioning in the educational act of learning to think. To address these issues, we will divide the article into four parts. In the first, we will briefly address temporality in the school from the disjunctive freedom-captivity that directly indicates the duality leisure-business, referring to the different attitudes and concepts regarding time that are expressed in the term school. Then, in the second point, we will distinguish between education and training, and then, in a third moment, we will understand within that training the bureaucratizing conception of education. Next, and entering the heart of the matter, we will expose the ontological and anthropological foundation of questioning, emphasizing the irrefutable presence of being and its mysterious character. In the fourth and last point, we will deal with the correspondence between questioning and thinking and the gravity of the act of thinking.

Keywords: education, question, thinking, being, time, school

«Preguntar» debería ser un verbo que se conjugase con todos los pronombres; así como yo puedo, quiero y debo preguntar, tú, él y ellos deben querer y poder preguntar y de ese modo podamos entre nosotros preguntar y preguntarnos. Esta debería ser la tarea de la escuela, la tarea del docente, la tarea de los estudiantes. Por ello, consideramos que es preciso y necesario retomar la pregunta como punta de lanza en el acto educativo.

Ahora bien y como pudo el lector haberse percatado, hemos colocado al inicio del párrafo precedente el verbo deber en condicional —debería— porque nos parece que la escuela, en general, y el docente, en particular, no propician el tiempo necesario para que esta pregunta germine;¹ pues la temporalidad vivida en la escuela no es la propia de la escuela, lo que la niega en su misma esencia.

Para abordar estos temas dividiremos el artículo en cuatro partes. En la primera abordaremos brevemente la temporalidad en la escuela desde la disyuntiva libertad-cautividad, que indica directamente a la dualidad ocio-negocio, haciendo referencia a las diferentes actitudes y conceptos respecto del tiempo que se expresan en el término escuela. Luego, en el segundo punto, distinguiremos entre educación y adiestramiento, para después, en un tercer momento, comprender dentro de aquel adiestramiento la concepción burocratizante de la educación. Seguidamente, e ingresando al meollo de la cuestión, expondremos el fundamento ontológico y antropológico del preguntar, haciendo hincapié en la irrefutable presencia del ser y el carácter misterioso del mismo. En el punto número cuatro, y último, nos ocuparemos de la relación de correspondencia entre preguntar y pensar y de la gravedad del acto de pensar.

La escuela entre la libertad original y la cautividad actual

El término escuela, del griego *scholé* y del latín *schola*, significa *ocio*. Y este, a su vez, *tiempo libre*. Luego, la escuela, en su sentido original y originario,

1 No quitamos obligación al alumno en este impedimento de preguntar, pero sí entendemos que su responsabilidad es menor debido a que necesita de otro —el docente en tanto que causa eficiente extrínseca— para obrar.

es decir, esencial e histórico, es un lugar *apartado* en donde se vivencia² el tiempo libre.

Este *tiempo libre*³ tiene una doble faz, por un lado está *liberado* —apartado, separado— de la agitación cotidiana del trabajo, de la producción, de la utilidad, del reloj, de la agenda, del neg-ocio; y por otro lado, al estar libre de todo esto —de las necesidades primarias y materiales de la vida—, soy verdaderamente libre, es la libertad del espíritu que se ocupa de sí mismo, donde el tiempo es *mi* tiempo, destinado a mi formación, a dilatar mi espíritu, a la búsqueda y contemplación de la verdad, del bien y la belleza.⁴

Siguiendo una tradición que se remonta a Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás e incluso a San Benito y su *ora et labora*, Byung-Chul Han (2015) nos dice: «El ocio no tiene que ver con no hacer nada [...], está más allá del trabajo y la inactividad. Es una capacidad especial que debe ser educada [...]. El ocio remite al pensar como *theorein*, como contemplación de la verdad» (p. 126). Esta idea puede complementarse con la de Pedro Laín Entralgo (1960): «“Ocio” es la actividad no trabajosa ni utilitaria en que el alma humana logra su más alta y específica nobleza» (pp. 16-17). De ahí que la *scholé* sea «un tiempo liberado de las actividades de supervivencia y destinado al cuidado del alma» (Hernández de la Fuente, p. 85). Hay en común en estas tres citas un traspasar el umbral de la vida negociosa, que se ocupa de las cosas externas, para demorarnos en lo propio que atañe a la vida del espíritu: el ocio contemplativo.

2 «Vivencia [*erlebnis*] significa lo que tenemos realmente en nuestro ser psíquico; lo que real y verdaderamente estamos sintiendo, teniendo, en la plenitud de la palabra tener» (García Morente, 1992, p. 13).

3 Hay que decir, para evitar confusiones, que este *tiempo libre* difiere diametralmente de la idea moderna que se tiene sobre el mismo. Hodiernamente, el *tiempo libre* es una paradoja, ya que no es verdaderamente libre, sino que es utilizado a fines que lo atan a la cadena productiva.

4 No negamos aquí la importancia de satisfacer las necesidades cotidianas y vitales, de lo que hablamos es de darle su debido lugar, su debido orden jerárquico en la vida del hombre. Véase, por ejemplo, como M. Fabre trae a consideración la «utopía bachelardeana» como propuesta axiológica de una filosofía de la educación, en donde se expone claramente que la sociedad debe estar al servicio de la escuela, y no a la inversa (Houssaye, 2003, pp. 313 y ss.).

La *forma mentis* de nuestra época no logra comprender cómo una parte del tiempo se pierda y quede sin ser *productivo*, que no genere *algo*. Esta forma de pensar es el resultado de un largo derrotero histórico que se abre con la *modernidad*.⁵ En esta época se opera un *giro axiológico* notable respecto del ordenamiento jerárquico entre ocio y trabajo; esto como corolario de un *giro ontológico* que se desarrolla a partir del siglo XIII con Guillermo de Occam (1287-1347) y se incuba, como un cáncer, en el seno mismo de una escolástica decadente. Decimos que aquel giro depende de este, «pues de la particular concepción del ser depende el carácter de toda una época» (Caturelli, 1966, p. 411). Este giro ontológico, repetimos, se inicia con Occam y tiene sus correlatos en el protestantismo, en el calvinismo, en el racionalismo y en el naturalismo, desembocando todo esto, como los ríos en el mar, en el liberalismo. La característica general de esta cosmovisión, y de sus fuentes doctrinales, es la autosuficiencia del hombre respecto de algo que no sea su razón: se independiza de Dios, de la realidad, de la autoridad, etc. Como la razón ya no puede descubrir un orden objetivo externo a ella solo tiene un alcance práctico; como el orden sobrenatural desaparece los bienes de este mundo adquieren primacía; el resultado de ello es el afianzamiento de la ciencia empírica como dominio y transformación de la naturaleza.

La relación entre el hombre y naturaleza, y más específicamente, la relación entre el tiempo del hombre y el tiempo de la naturaleza se transforman drásticamente. Esto se consolida cuando la industrialización se instala como imperativo económico-temporal, obligando que el hombre, jadeante, siga el ritmo de los artefactos técnicos: «por primera vez el hombre asumió el durísimo trabajo de “hacer las cosas mejor y más deprisa que la naturaleza”» (Mircea Eliade, 1983, p. 153). El hombre que hasta entonces estaba ligado al transcurso natural del tiempo, se ve ahora atado al tiempo del reloj que vuelve al trabajo homogéneo, ordenado, eficiente. Concomitante a ello y considerando que es preciso descubrir los mecanismos que rigen a la Naturaleza porque de ellos depende el bienestar material del hombre, se debe optimizar el tiempo: se le impone al hombre una moral inmanente, una

5 Usamos *modernidad* como categoría axiológica, que implica, ante todo, una cosmovisión, es decir, ciertos principios filosóficos (verbigracia, la negación del *ser*) que se proyectan al plano político, social, entre otros. Por tal motivo, verá el lector, que la modernidad así mentada pone sus cimientos mucho antes de la fecha asignada para separar tajantemente una edad de otra (Descubrimiento, Conquista y Evangelización de América en 1492 o la Caída del Imperio Romano de Oriente en 1543).

especie de ascética que instala como un *pecado* la idea de perder el tiempo. De ahí que se tergiverse el concepto de ocio, transmutándolo en sinónimo de pereza —que es, en la concepción clásica, un vicio opuesto al ocio—.

Observamos, entonces, que la relación con el tiempo sufre modificaciones considerables; el dispositivo económico-moral se impone como una coacción fortísima para que el hombre lo internalice y lo conciba como un *deber ser*, pues quien no es productivo no tan solo pierde tiempo, sino también dinero. Esta idea caló con tal profundidad (ayudada por la perspectiva calvinista), que el hombre quedó cautivo de un tiempo que le quita toda su dignidad creatural para convertirlo en una máquina, en una mercancía que se compra y vende en el mercado. Lo más funesto es que esa actitud frente al tiempo se torna hoy completamente *natural*, se ha internalizado de tal modo que la prisa y el vivir acelerado son valores loables y que el *demorarse* en algo es prácticamente morir. La vida carece de *sentido*, de tensión narrativa, de la posibilidad de concluir:

De ahí proceden el ajeteo y el nerviosismo que caracterizan a la vida actual. Se vuelve a empezar una y otra vez [...] porque ya no se es capaz de llegar hasta el final de una posibilidad [...]. Esta dispersión hace que el tiempo ya no despliegue ninguna fuerza ordenadora [...]. La gente se apresura, más bien, de un presente a otro. Así es como uno envejece sin hacerse *mayor*. (Han, 2015, pp. 26-27)

El tiempo no tiene asidero, no tiene armazón, no tiene centro, se despeña y precipita alocadamente hacia ningún lugar. Cómo conocer, cómo pensar, cómo amar, cómo educar si nada dura, si todo caduca y fenece sin florecer.⁶ Si las cosas no duran es imposible demorarse en ellas y la vida se convierte en un sitio donde predominan los turistas: rehúyen del detenerse y contemplar, simplemente sacan una foto y siguen como si nada, pasan frente a las cosas, pero nada les pasa, nada les conmueve, son incapaces de asombrarse y por ello mismo de abrirse al misterio de las cosas y conocer.

6 En atención a esto se puede observar cómo las personas en general y, particularmente, los *expertos* en educación, abogan por una escuela que vaya de la mano del progreso de la ciencia y la tecnología, por ese motivo cambian leyes, imponen nuevos planes de estudio, planificaciones y metodologías. Todo esto como consecuencia de haber confundido el fin de la educación, el fin del hombre.

Como forzosa consecuencia la *escuela moderna* desertó del *tiempo libre* y optó por un *tiempo cautivo*, el cual empobrece y empequeñece la vida del hombre, convirtiéndolo en siervo de la utilidad. Renegó de la *libertad* del espíritu y prefirió las cadenas de la producción. Desvirtuó el ordenamiento aristotélico, «estamos no ociosos (*a-scholia*) para estar ociosos (*scholé*)», por «estamos no ociosos para seguir no ociosos». Y si hubiese algún *tiempo libre* o cierta pausa o descanso, todo debe ser engullido por la lógica del trabajo, por el *totalitarismo del trabajo* al que se refiere Josef Pieper (2010) y que convierte al hombre en *homo laborans* (Han, 2015).

Esta noción afecta de lleno a la escuela, la cual se halla apresada en esta categoría temporal que no la deja ser lo que es: *locus amoenus* (Guevara, 2018) de descanso, del cuerpo, en primer e inferior lugar, y del alma, en segundo y superior lugar; y se convierte en un lugar de turismo, de paso, donde nada queda, nada perdura. Esto significa, ni más ni menos, que lo que hoy conocemos como escuela no es tal y que el proceso que en ella se lleva a cabo bajo los oropeles de *educativo*, es lisa y llanamente *adiestramiento* o, como lo hemos nombrado nosotros, *burocratización del saber*.

La escuela burocratizada: el estudiante adiestrado

Burocratizar el saber es reducirlo a un trámite, en el cual se resuelve una actividad administrativa. El conocimiento⁷ se convierte en información, y para acceder a ella solo son necesarias acciones repetitivas, procedimientos rutinarios que carecen de sentido para quien las realiza, y solo benefician a aquel o aquellos a quienes conviene este tipo de *educación*. Un beneficio que excluye a los que *habitan* el ámbito educativo y que convierte a la escuela en furgón de cola de intereses económicos e ideológicos.

Así mismo, los docentes que aceptan a sabiendas o por desgano este tipo de quehacer son funcionarios, personas que están al servicio de aquellos intereses y cuyo papel es el de llevar a término el trámite comenzado. De esta forma abandonan la noble vocación de formar y prefieren el facilismo del aprendizaje estandarizado, cuantificado y medido, que tiene su correlato fáctico

7 Conocer implica convivir con el saber, así lo ha dejado escrito Platón (2011, p. 439) en su Carta VII (341c): «Después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente».

en la evaluación de resultado, la cual nos permite conocer cuánto *rindió* o cuán *eficiente* fue un alumno, pero no saber si efectivamente *comprendió*. La enseñanza y el aprendizaje no pasan de ser un lastre inútil. En consecuencia, se extirpa cualquier indicio de una floración interrogativa, porque esto —la pregunta sorpresiva, intempestiva, intrusa e indiscreta— haría tambalear la artificiosa y endeble estructura sobre la que se sostiene el sistema educativo y, por consiguiente, la *enseñanza* docente.

No negamos aquí que el docente posee cierto conocimiento sobre la disciplina que enseña, lo que queremos plantear es que ese conocimiento, si acaso no está muerto, al menos se halla en un profundo letargo, debido a que la vitalidad de la pregunta ha sido suprimida. Del mismo modo, lo que este docente limita no es tan solo el deseo de saber del estudiante sino también el suyo propio, ya que evita el desafío de profundizar un tema desde un ángulo distinto. Suele suceder, igualmente, que se propone un programa abarrotado de respuestas y carente de preguntas, y las preguntas que realiza no son verdaderas preguntas, sino que han sido burocratizadas, es decir, son respuestas artificialmente transmutadas para obtener el mismo resultado estandarizado de todos los estudiantes. Aquí la pregunta no es parte del proceso de conocimiento, sino un mecanismo que conduce, si es resuelto correctamente —por lo general, recurriendo a una *memorización mecánica*— a un resultado previsto: aprobar, obtener un certificado, un título, aunque no, ciertamente, formarse.

Desarraigar la pregunta conlleva anegar todos los caminos, destruir todos los puentes que me conectan con lo *otro* parcialmente desconocido. Es cierto que lo desconocido genera cierto temor —porque abandono lo que sé—, pero recorrer ese territorio inexplorado trae como consecuencia la ampliación de los horizontes y un verdadero conocimiento. Si este riesgo no se corre, si estos territorios no se exploran, el saber se estanca y, poco a poco, comienza el proceso de putrefacción.

Si no hay preguntas se hace imposible un verdadero estudio; este significa, según su raíz latina —*studeo*—, ‘aplicarse a’, ‘ocuparse de’, ‘entregarse a’, y, en definitiva, pensar —definir, analizar, relacionar, sistematizar, criticar, sintetizar— y cuando uno memoriza mecánicamente *repite como loro*, no se ocupa, ni se aplica, ni se entrega a lo que lee y/o escucha, porque no lo toma como algo íntimo y personal, sino como algo extraño a sí. Esta situación —la de la

pregunta excluida— vivida en muchas aulas se reproduce constantemente porque es sencilla de llevar a cabo, resulta cómoda y evita el *riesgo* de pensar.

¿Cuáles son algunas de estas situaciones que se presentan en el aula y evaden el pensar? Son esas donde la enseñanza no penetra en lo más mínimo en la impermeable inteligencia del estudiante. El carácter instrumental del conocimiento hace que el estudiante se aburra —lat. *aborrir, adhorrere*—, es decir, que tenga *horror de* lo que se le pretende enseñar y lo sienta como un peso. Esto trae como consecuencia que la relación enseñanza-aprendizaje se trunque, pues el estudiante no toma, no agarra, no hace propio el conocimiento, no es partícipe de su educación. La enseñanza en este caso no ha sabido mostrar —lat. *insignare*— la profunda y misteriosa realidad que provoca *asombro* y que es la causa por la que tenemos deseo de saber —sabiduría—.

Sócrates nos había advertido de esta enseñanza vacía y sin sentido, cuando expresaba que la instrucción exhortativa o por amonestaciones escaso provecho lograba y solo se hace operante por medio de la refutación que suscita vergüenza y purificación de aquella ignorancia que cree saber, cuando nada sabe (*Sofista*, 230a, 230d y 229c).

El fundamento ontológico y antropológico del preguntar

Si hay algo de lo cual no puedo dudar es que hay ser. Partimos, entonces, de la aseveración metafísica de que el ente es lo primero que concibe nuestro intelecto con plena claridad, el ente es de-velado y aprendido por la inteligencia. El ente es *patencia* y la inteligencia facultad que puede conocerlo. Luego, el hombre es capaz de pensar-conocer el *ser*. No obstante, como dice Caturelli (1963), esta presencia del ser «no implica, necesariamente, un saber reflexivo acerca de la misma, lo que es propio del filósofo; simplemente, es un no poder no estar *en* la presencia del ser en cuanto el ser es *todo* en lo cual me encuentro inscripto» (p. 15). La distinción que marca nuestro autor es crucial para entender cabalmente la diferencia entre pensar y no pensar, y el papel del docente/filósofo como motivador, es decir, aquel que mueve —en tanto causa eficiente segunda— al otro a actuar/pensar.

Ahora bien ¿cómo es posible que el ser humano en tanto que abierto al ser y en presencia de él no pueda pensarlo y caiga sobre sí el velo de lo indiferente? Este *olvido* es posible en cuanto nos hallamos espiritualmente en una

medianía y estamos llamados constantemente por la faz útil de las cosas, de modo que estas cosas pierden pronto el brillo propio del ser. Pieper (2010) dice que el espíritu se aburguesa, a saber, «las cosas que encuentra ya no le son transparentes [...]. Lo asombroso ya no tiene lugar» (p. 121). El hombre de negocios de *El Principito* que mide, cuenta, clasifica y registra las estrellas es un buen ejemplo de aquel que ha *olvidado* —aunque se halle presente— el brillo del ser. Aquel que se queda en la faz útil de las cosas, en la inmediatez de los entes que *sub-ponen* el ser son prisioneros de las apariencias, como bien lo ha enseñado Platón en su exquisita y rica *Alegoría de la Caverna*. Mas, en esa misma escena, expone que la *libertad* consiste en el abandono de las tinieblas dirigiéndose por el camino escarpado a la luz del ser.

En la misma línea de lo anterior, y complementando el pasaje de la alegoría, en el *Teeteto* (Platón, 2007b) existen unas cuantas líneas (174a-175e) que ilustran cabalmente la diferencia entre el esclavo de las apariencias y el hombre libre:

Es lo mismo que se cuenta de Tales, Teodoro. Éste, cuando estudiaba los astros, se cayó en un pozo, al mirar hacia arriba, y se dice que una sirvienta tracia, ingeniosa y simpática, se burlaba de él, porque quería saber las cosas del cielo, pero se olvidaba de las que tenía delante y a sus pies. La misma burla podría hacerse de todos los que dedican su vida a la filosofía [...]. Pero, querido amigo, cuando consigue [el filósofo] elevar a alguien a un plano superior y la persona en cuestión se deja llevar por él, el resultado es muy distinto [...]. Suspendido en las alturas, sufre de vértigos y mira angustiado desde arriba por falta de costumbre. Su balbuceo y la perplejidad en la que cae no dan que reír a las tracias [...], pues ellas no perciben la situación en la que se halla, pero sí a todos los que han sido instruidos en principios contrarios a la esclavitud [...]. Ha sido educado realmente en la libertad y el ocio, es precisamente el que tú llamas filósofo. (pp. 234-238)

Es libre, entonces, el que penetra en las hondonadas del ser, o en el caso de la alegoría platónica, el que asciende por el escarpado camino. Este es un proceso gradual que muchas veces supone *dolores* que es preciso soportar para avanzar, por medio de la pregunta filosófica, en el develamiento paulatino del ser, que en sí mismo es inconmensurable, y por ello mismo,

misterioso.⁸ El ser no es ya «una paradójica no-presencia de lo presente» (Caturelli, 1963, p. 19), muy por el contrario, es la «presencia de-veleda por el espíritu» (Caturelli, 1963, p. 19). La conciencia del ser y de sí mismo está ahora readquirida críticamente, el ser ya no está velado por las sombras de la cotidianidad y de mi propia mediocridad, sino que su rostro está vuelto hacia mí y puedo *descubrirlo*. Este es el punto culmen del conocer porque el ser en cuanto des-cubierto, de-velado, es la verdad: «Descubrir el ser es verlo como la verdad; y el ser mismo, en cuanto es lo apareciente en total es la verdad. Este es el momento en el cual el hombre comienza a pensar» (Caturelli, 1963, p. 19). Redonda definición y distinción nos hace el filósofo argentino acerca de lo que es pensar. El ser está ahí, presente, mas solo el verlo —*theoría, contemplatio*— nos permite *descubrirlo* y descubrir la verdad. El pensar está atado a la verdad. Esta trilogía ser-verdad-pensar tiene como corolario ser libres. Una libertad que se halla a una distancia inconmensurable de aquellos que, como la esclava tracia, no se preocupan del ser ni de sí mismos.

De ahí que «solamente la interrogación filosófica y crítica por el ser en total rompe esta aparente no-presencia y posibilita una penetración crítica del ser como tal en lo que consiste, precisamente, el pensar más radical y, en el fondo, todo auténtico filosofar» (Caturelli, 1963, p. 17). Idéntica consideración es la que hace Josef Pieper (2010) cuando plantea que es la pregunta filosófica la que rompe, quiebra y trasciende el mundo totalitario del trabajo⁹ y, de esta manera, el hombre «experimenta el carácter no definitivo de ese mundo de las preocupaciones diarias» (p. 92). Esta, podríamos decir, es la verdadera educación para la libertad, pues se ocupa de lo verdaderamente humano, que es lo divino en él. Solo la verdad hace libre al hombre, pues lo ordena a su perfección.

8 Cuando decimos *misterio* no hacemos referencia a oscuridad sino a lo contrario; el misterio es un *exceso de luz* y por ello nos ciega hasta que podamos soportar algo de su luz. Lo mencionado se puede apoyar en aquel argumento de Aristóteles (2011), en *Metafísica* (II, 1, 993b) que dice: «En efecto, como los ojos del murciélago respecto de la luz del día, así se comporta el entendimiento de nuestra alma respecto de las cosas que, por naturaleza, son las más evidentes de todas» (p. 111). Más adelante hablaremos del carácter misterioso de la realidad y del papel crucial que juega en el pensar.

9 A la pregunta filosófica, como trascendente al día de trabajo burgués, adiciona Pieper la oración, el amor, la muerte.

Este ser, develado, mas no agotado, se descubre paulatinamente y es el motor de toda investigación, que supone, a su vez, *plantearse preguntas* que nos pongan en camino, en viaje¹⁰ hacia la contemplación definitiva de la verdad. De ahí que no hay presencia de la verdad sin ser develado, ni pensar sin ser.

Adentrémonos ahora en el carácter inconmensurable, inefable e indecible del misterio del ser.

Existen dos modos de mirar el mundo, dos maneras de conocer la realidad.¹¹ Expliquemos esto. Por un lado nos encontramos con el *conocimiento matutino*, que al mirar las cosas las ve en el Verbo de Dios, cargadas de misterio y de sentido sobrenatural; por otro lado nos encontramos con el *conocimiento tenebroso*, que es el mirar las cosas no en Dios, no en sí mismas, sino para el conocedor, encerrándose en la inmanencia de la propia conciencia. Entre estos dos media el *conocimiento vespertino*. Éste es un conocimiento de transición. Si conociendo las cosas se eleva la mente a Dios, el conocimiento se despierta a la luz matutina. Si, por el contrario, se posa y desea permanecer en las cosas, el conocimiento se vuelve noche. No existe ámbito que se halle al margen de estas formas de mirar. (Guevara, 2017, p. 23)

Decimos esto, ya que el preguntar es también el resultado de esa mirada lanzada al mundo. Es decir, el preguntar será diverso si contemplo al mundo en clave misteriosa o si observo al mundo en clave *cientificista*, donde el hombre se convierte en un amo despótico de la naturaleza y procura transformarla.

La primera forma de preguntar es filosófica, pues nace de la humildad de reconocer que en las cosas hay más de lo que uno puede ver, que la realidad no es algo puramente fenomenológico. El mirar aquí ya no es puramente sensible, sino que implica una operación del intelecto. Es la inteligencia que pugna por «leer dentro» —*intus legere*— del objeto que se le presenta. Digámoslo así: los datos sensibles se encuentran ahí, no atraen nuestra atención, pero de pronto algo pasa frente a la fachada del espíritu que sale de lo corriente,

10 Veremos más adelante que este viaje supone peligros. El más dificultoso de ellos es el pensar mismo que puede traer consigo, como le ocurrió a Sócrates, el riesgo de perder la vida.

11 No sirve de fuente para este análisis la obra del Dr. Rafael Breide Obeid (2010, pp. 105-116).

y de lo ordinario surge una luz, algo nos sacude, nos saca del letargo de la costumbre y el olvido, una silueta, hasta entonces oculta a la mirada, nos *admira*. En principio, se sugiere como un conocimiento negativo: un *no saber explicarnos* cómo ella sea posible, y a propósito, darnos cuenta de nuestra propia ignorancia. Por tal motivo consideramos que en el asombro, como constitutivo de él, la mirada se abre al misterio del ser, a la luz insondable e inagotable del ser. La primera actitud, entonces, es un *enmudecer*¹² frente a lo que se presenta. Luego de esta primera excitación de la inteligencia, y de ese reconocer la ignorancia en la que se encuentra, el deseo natural de saber impulsa a penetrar ese objeto que nos causó tal admiración, a conocerlo, a ejercer el saber científico. Entonces ese primer momento *negativo* no es resignación, sino un estar *en camino*. Quien se asombra, es cierto, se queda un instante sin palabras, pero inmediatamente se pone en búsqueda. Hay un anhelo por saber. Es más, no solo no hay resignación, sino que del asombro proviene la alegría: expresión del amor antes de que se haya hecho posesión de lo amado: «La alegría de quien se asombra es la alegría de un principiante, de un espíritu siempre dispuesto y en tensión hacia algo nuevo e inesperado» (Pieper, 2010, p. 126). Al asombrarnos, la realidad se revela capaz de darnos algo más de lo que los comunes ojos pueden apreciar, claro que nunca podremos agotarla o comprenderla totalmente, pero somos capaces de penetrar en sus arcanos más y más.

Por otra parte, la realidad, nos dice Pedro Laín Entralgo (1957, p. 484), «es a la vez misterio y problema [...]. Una misma realidad será misterio para mí cuando la vea asombrosa e inagotable, y problema cuando la mire como inteligible y resistente». El énfasis que ha puesto el autor sobre la simultaneidad con la que se presenta la realidad nos marca el sentido profundo e inabarcable de la misma y, al mismo tiempo, el deseo natural del hombre por saber. En otras palabras, del asombro frente a la realidad nace el deseo por saber. Es aquí, en el segundo momento —positivo—, en el cual el mundo se vuelve *problemático*, tan pronto como salgo del éxtasis que ha producido el asombro pronuncio las palabras interrogativas que me muestran un aspecto más profundo de la realidad: *¿qué es esto?* Se advierte así que el hombre ha transitado de lo puramente fenoménico al mundo de las esencias. He aquí el

12 Decimos *enmudecer* porque la raíz latina de misterio es *myo*, que significa *yo cierro*, en este caso sería *cerrar los labios, enmudecer*. Es ser incapaz de proferir palabra, pues lo que se presenta no puede ser encerrado en un vocablo (Corominas, 1987, p. 398).

fundamento del preguntar. La pregunta es el puente *necesario* que se transita entre la realidad misteriosa y la realidad problemática. Y esto supone realizar una actividad propia de la naturaleza humana: *pensar*.

Preguntar para pensar y de su gravedad

Pensar, desde luego, implica cierto orden a la hora de abordar algún objeto y es propio de la lógica conocer los principios generales del pensamiento; concomitante a esto es preciso poner en acto el pensar o, en otras palabras, aprender a pensar se hace pensando. No hay mejor manera de enseñar a pensar que involucrar a los alumnos en este *acto*, que, aunque natural, debe ser puesto en movimiento por un agente externo; no basta la exhortación a pensar sino que es necesario hacerlos participe de esa *vocación de ser*. Por consiguiente, es preciso el método, el hábito del pensamiento riguroso para que los conocimientos cobren un sentido y no sea simplemente una yuxtaposición de informaciones (Guevara, 2021), pero aún a ello debe estar el ejemplo y el ejercicio del pensar.

Decía Jaime Balmes (1976):

Los jóvenes no son únicamente tablas donde se hayan de tirar algunas líneas que permanezcan allí inalterables para siempre, sino campos que se han de fecundar con preciosa semilla [...] conducir por camino llano y amaestrar al propio tiempo en andar por senderos escabrosos [...] inspirar vivo entusiasmo, despertar en el talento la conciencia de las propias fuerzas. (p. 142)

Fecundar, conducir, inspirar, despertar. Una enseñanza así concebida hace al otro, al educando, capaz de autoconducirse hacia las cotas de perfección propias de su naturaleza humana. La enseñanza así entendida se asemeja a la tarea de un partero del alma, para que ese alumno tenga un segundo nacimiento, a saber, a la vida del espíritu, a la verdadera libertad. De esta manera el que hasta antes era alumno se convierte ahora, por la comunión en la verdad, en discípulo, el cual «piensa y escucha y sigue la vocación del ser con la ocasión de la palabra o el libro del maestro» (Caturelli, 1966, p. 284).

Por ello enseñar a preguntar debería ser una de las más importantes tareas en el acto educativo. Porque consiste en un desafío tanto para el educador como para el educando. Respecto al primero, saca del letargo los saberes

adquiridos y pone en tensión sus capacidades. En relación al segundo, estimula su imaginación, su creatividad y lo pone cara a cara con el objeto de conocimiento. Como bien puede verse, no es una posición cómoda para ninguno de los dos, pues se corren de su *zona de confort* para colocarse a la intemperie, donde las seguridades dejan paso a las incertidumbres y lo conocido a lo ignorado, mas amplían la perspectiva personal y tienden un puente con el otro, al cual pregunto. Porque preguntar, siguiendo su sentido etimológico, es sondear el alma del otro para saber si, eventualmente, allí se encuentra la repuesta que espero. Y esa respuesta recibida me modifica, me transforma:

Saber la respuesta es para mí un nuevo modo de «ser»; mi pregunta expresa una pretensión de «ser» [...]. Un modo de ser intelectualmente más elevado y satisfactorio que aquel que había servido de estímulo y plinto a su inicial interrogación. (Laín Entralgo, 1957, pp. 487-488)

Por lo tanto, la pregunta tiene un valor mediador, no es un fin en sí misma. Y si es verdad que una respuesta puede llevar a otra pregunta, esta es formulada para ser respondida. Nadie pregunta sin buscar una solución a su interrogación, a menos que no desee saber la respuesta.

Preguntar no es algo excepcional o que se realiza sobre objetos excepcionales, sino, por el contrario, es connatural. Aunque ciertamente lo más difícil es comenzar a preguntarse por lo cotidiano, por lo que nos parece común, en el caso de la escuela, resulta muy complicado preguntarse por las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pues ello conlleva abandonar el suelo firme del convencionalismo, al cual estamos atados. Solo llevando esto a la práctica se hará posible la vivencia de la pregunta y desbaratar la burocracia del saber.

Buen ejemplo de docencia y de desbaratamiento de la burocracia del saber son los diálogos socráticos. El maestro de la Hélade, fiel al destino que le ha señalado el dios, busca y espera a aquellos que tienen fecunda el alma para interrogarlos, examinarlos y, también, refutarlos; el fin que persigue no es otro que el que se conozcan a sí mismos (*epimeleia heautou*) y de esa manera, al verse librados de los grillos de la ignorancia culpable, pensar la verdad.

El medio que utiliza el *Partero griego* no es otro que la pregunta, que es «un método de enseñanza y de instrucción, pero de una instrucción activa que se

ejerce sin que lo parezca, como estímulo, como guía y sugestión disfrazada» (Mondolfo, 1959, p. 33). Sócrates se presenta aquí como maestro, pero también se logra distinguir la figura de médico y de partero; en el primer caso, usa la palabra como ensalmo para curar el alma «de donde arrancan todos los males y bienes para el cuerpo y para todo el hombre» (Platón, 2010, p. 126); en el segundo caso, usa de la pregunta como *oxitocina* que provoca los dolores de parto para así poder *dar a luz* la verdad. En cada uno de los momentos el discípulo se halla involucrado, porque se trata de su relación —la de su alma— con el maestro y la verdad.¹³

Tal es la alta misión del docente, la fascinante misión del docente, la vocación del docente: hacer pensar, hacer convivir con la verdad, hacer elevar los ojos del alma, lograr una *conversión*, hacer que aquel a quien se forma pueda decir en su fuero interno, con cierto fundamento real: «yo sé quién soy» (Lafin Entralgo, 1960, p. 318), logrando que «elija libremente autoconducirse hacia el bien, la verdad y la belleza» (Ballesteros, 1987, p. 57).

Pensar, cuando verdaderamente se llega a realizar, consiste, por el mismo hecho que es descubrimiento progresivo de la verdad, en un ponerlo todo en cuestión.

Quien piensa auténticamente debe poner todo en cuestión desde sus mismas raíces: todo «cae» y se reedifica desde dentro. Y esto siempre tiene un riesgo. Pero si no es así, no se piensa. Y si no se piensa, tampoco se enseña ni se aprende. (Caturelli, 1966, pp. 273-274)

Si el docente se limita a transmitir, todo parece al fin resuelto, tan solo queda apilar cajas en los estantes desocupados. Así no se enseña a pensar. Hay que incentivar el ejercicio del pensar por medio del interrogante, llevar al alumno por los caminos que él y que los autores que él leyó tuvieron que transitar para poder alcanzar este punto en donde se encuentra ahora. Si esto no está presente, es imposible que alguien entienda algo y todo se vuelve repetición por parte del alumno y un monólogo por parte del docente, pues el alumno ya no es otro capaz de pensar. Un docente así —Dios nos guarde de ello— hace del alumno una grabadora. Si no hay diálogo hay una imposibilidad

13 Este arte de preguntar y responder debe evitar a toda costa convertirse en un debate sofístico. Es preciso seguir el consejo de Platón (2007a, p. 379) respecto a la enseñanza de la dialéctica (*La República*, 539b).

metafísica de aprender, pues el diálogo instituye la comunidad racional de las personas y proporciona el marco adecuado para:

Las preguntas y respuestas, las réplicas y contrarréplicas; [de esta manera] resaltan los equívocos y las ambigüedades que encierran nuestras opiniones particulares, las que repetimos de la opinión pública y las que recogemos a nuestro paso por las aulas en nombre del cientificismo de moda. (Genta, 2017, p. 47)

En esto radica *pensar* y la palabra magisterial debe obrar en el alumno el estímulo necesario para el cuestionamiento. Cuestionamiento que parta desde la humildad y el entusiasmo del verdadero saber, no desde las profundidades nebulosas del creer que todo lo sé.

Conclusión

Pensar y preguntar, como hemos visto, se exigen mutuamente y, por lo mismo, se oponen a la burocracia del saber y necesitan de una temporalidad diversa a la que hoy campea en las aulas; pensar y preguntar implica intrínsecamente pensar-se y preguntar-se, desbaratar lo dado y edificar desde dentro el saber presentado: conociendo el camino recorrido por un autor, pero también buscando el propio camino, siendo causa eficiente del propio proceso de conocimiento; pensar y preguntar es romper la cadena de montaje, en la cual está inserto el saber en la escuela; pensar y preguntar supone, también, un vínculo con otro, la relación «yo-tú» que se presenta entre el maestro y el discípulo es crucial para fomentar la libertad de la pregunta, para que por medio de esta se logre pender de la verdad y, como corolario, el conocimiento de sí, la autoposesión de sí.

Se nos hace patente así la necesaria reforma de la escuela, es decir, darle de nuevo su forma original, que no es otra que el ocio contemplativo. Esta es la tarea de la educación en general, mas es la tarea personal y diaria del docente, que, por medio de la vivencia del ocio, pueda hacer crecer en la mirada del discípulo una chispa de eternidad.

Referencias

- Aristóteles (2008). *Ética Nicomáquea* (Julio Pallí Bonet, Trad.). Del Nuevo Extremo.
- Ballesteros, J. C. P. (1987). *Introducción al saber pedagógico*. Itinerarium.
- Balmes, J. (1976). *El Criterio*. Sopena.
- Breide Obeid, R. (2010). *Teología Política según Gueydan de Roussel*. Gladius.
- Caturelli, A. (1963). *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Caturelli, A. (1966). *La filosofía*. Gredos.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.^a ed.). Gredos.
- Eliade, M. (1983). *Herreros y alquimistas*. Alianza.
- Genta, J. B. (2017). *El filósofo y los sofistas* (2.^a ed.). Buen Combate.
- Guevara, G. (2017). *Arte y cristianismo. Entre el misterio y la belleza*. Centro de Estudios «Rigans Montes». <https://ceerigansmontes.files.wordpress.com/2019/06/arte-y-cristianismo.-entre-el-misterio-y-la-belleza.-coleccion3b3n-aquinas-1.pdf>
- Guevara, G. (2018). La escuela como locus amoenus. *Entrevistas*, 8(10), 1-9. http://www.isnsc.com.ar/Revista/edicion_010/edicion10.html
- Guevara, G. (2022). El hábito de pensar universitariamente. *Persona & Cultura*, 18(18), 73-86. <https://doi.org/10.36901/persona.v18i18.1434>
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (P. Kuffer, Trad.). Herder.
- Hernández de la Fuente, D. (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (747), pp. 77-99.

- Houssaye, J. (2003). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. EUDEBA.
- Laín Entralgo, P. (1957). *La espera y la esperanza: historia y teoría del esperar humano*. Revista de Occidente.
- Laín Entralgo, P. (1960). *Ocio y trabajo*. Revista de Occidente.
- Mondolfo, R. (1959). *Sócrates*. EUDEBA.
- Pieper, J. (2010). *El ocio, fundamento de la cultura* (J. F. Franck, Trad.). Librería Córdoba.
- Platón (2007a). *Diálogos IV* (Conrado Egger Lan, Trad.). Gredos.
- Platón (2007b). *Diálogos V* (M^a I. Santa Cruz y otros, Trads.). Gredos.
- Platón (2010). *Diálogos* (Emilio Lledó Íñigo, Trad.). Gredos.
- Platón (2011). *Diálogos y Cartas* (Juan Zaragoza, Trad.). Gredos
- Saint-Exupéry, A. (1967) *Obras completas*. Plaza & Janés.