

Hermenéutica de la Pregunta Pedagógica: Aprendizaje Mediado por la Práctica de la Libertad desde la Perspectiva de Freire

Hermeneutics of Pedagogical Question: Learning Mediated by the Practice of Freedom from the Perspective of Freire

Hermenêutica da Pergunta Pedagógica: Aprendizagem Mediada pela Prática da Liberdade a partir da Perspectiva de Freire

Arturo G. Rillo*

Maria Luisa Pimentel Ramírez

Mario Enrique Arceo Guzmán

Javier Jaimes García

Universidad Autónoma del Estado de México

El ser humano se aproxima al mundo mediante la dialéctica de pregunta y respuesta para construir socialmente la realidad mediante la práctica de la libertad. En este contexto, el estudio se realizó con el objetivo de exponer el análisis hermenéutico de la pregunta pedagógica como instrumento pedagógico para el aprendizaje mediado por la práctica de la libertad desde la perspectiva de Freire. Desde el campo de la investigación filosófica se desarrollaron tres etapas (construcción del horizonte de comprensión, destructiva y constructiva) para proyectar la tradición educativa de Vigotsky y Ausubel hacia la hermenéutica de la pregunta y confrontar el aporte de la pedagogía de la pregunta de Freire. Los resultados obtenidos recuperan la pregunta inicial, mediadora y esencial situándolas en relación con la estructura y horizonte de la pregunta. El acto de preguntar se rehabilita como práctica de la libertad al mediar el aprendizaje desde el pensamiento crítico y creativo.

Descriptor: Pregunta pedagógica, Pedagogía de la pregunta, Hermenéutica, Existencia, Freire.

The man approaches the world through the dialectic of question and answer to socially construct reality by practicing freedom. In this context, the study was conducted with the aim of exposing the hermeneutical analysis of the pedagogical question as an educational tool for learning through practice of freedom from the perspective of Freire. From the field of philosophical inquiry three stages (construction horizon of understanding, destructive and constructive) were developed to project the educational tradition of Vygotsky and Ausubel hermeneutics to question and confront the contribution of pedagogy Freire's question. The results obtained recover the initial question, mediator and essential placing them in relation to the structure and horizon of the question. The act of asking is rehabilitated as a practice of freedom to mediate learning from the critical and creative thinking.

*Contacto: dr_rillo@hotmail.com

Keywords: Pedagogical question, Pedagogy of the question, Hermeneutics, Existence, Freire.

O ser humano aproxima-se ao mundo mediante a dialética de pergunta e resposta para construir socialmente a realidade mediante a prática da liberdade. Neste contexto, o estudo realizou-se com o objetivo de expor a análise hermenêutica da pergunta pedagógica como instrumento pedagógico para a aprendizagem mediada pela prática de liberdade a partir da perspectiva de Freire. Do campo da investigação filosófica desenvolveram-se três etapas (construção do horizonte de compreensão, destrutiva e construtiva) para projetar a tradição educativa de Vigotsky e Ausubel para a hermenêutica da pergunta e confrontar a contribuição da pedagogia da pergunta de Freire. Os resultados obtidos recuperam a pergunta inicial, mediadora e essencial situando-as em relação com a estrutura e horizonte da pergunta. O ato de perguntar reabilita-se como prática da liberdade ao mediar a aprendizagem a partir do pensamento crítico e criativo.

Palavras-chave: Pergunta pedagógica, Pedagogia da pergunta, Hermenêutica, Existência, Freire.

Introducción

Durante el proceso educativo el ser humano se aproxima al mundo que lo circunda generando la necesidad de apropiarse de elementos que le permitan trascender los mecanismos de adaptación a la realidad para concretar una praxis humanizadora. Conocer el mundo para actuar en él requiere operar el círculo hermenéutico (comprensión-interpretación-aplicación) configurando el aprendizaje y la enseñanza como una situación hermenéutica delimitada por estar-con-el-otro en un encuentro de naturaleza pedagógica y sustentada en el pensamiento, la palabra, la acción y la conciencia de la historia efectual (Aguilar, 2003; Gadamer, 2000).

La conciencia de la historia efectual hace referencia al reconocimiento que el sujeto hace del efecto que tiene sobre sus acciones al pertenecer a una tradición, de modo que en ella convergen la experiencia de la memoria y la vivencia del tiempo que se ha vivido históricamente (Gadamer, 2001a). Esta conciencia se adquiere a través del diálogo con la tradición, lo que requiere la capacidad de preguntar, es decir, de “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad” (Freire y Faundez, 2013, p. 72).

El conocimiento del mundo inicia con la curiosidad y en su fundamento estará la pregunta. Para conocer el mundo habrá que aprender a preguntar, en tanto que las preguntas esenciales surgen de la cotidianeidad haciendo del conocimiento la relación de “la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse” (Freire y Faundez, 2013, p. 73). He aquí, en palabras de Freire, la relevancia de la conciencia de la historia efectual en la triada palabra-acción-reflexión en correspondencia con la relación pregunta-respuesta-acción.

Freire (1997) deja en claro que la educación es una praxis reflexiva que posibilita la actuación del ser humano sobre el mundo para transformarlo y el horizonte de comprensión para avanzar más allá de los límites del mundo de vida, desligándose de la visión bancaria de la educación y la absolutización de la ignorancia. En este escenario, la educación se constituye en el camino que orienta el andar en la búsqueda de realización del ser humano, guiado por el amor y la solidaridad para hacer de la existencia un acto de preguntar.

Como praxis reflexiva, la educación es un caminar hacia el ser donde querer-decir se convierte en diálogo permanente que contribuye a la escucha del otro y posibilita superar la contradicción educador-educando transformándose en un acto de libertad (Dussel, 1998). Este diálogo se sustenta en la dialéctica de pregunta y respuesta para comprender la situación hermenéutica en la que está situado existencial y cotidianamente el ser humano (Velasco y Alonso de Gómez, 2008).

En la aspiración de ofrecer al marginado, segregado y excluido la esperanza de superar la contradicción cosificación/humanización, la pedagogía del oprimido recupera el diálogo como la herramienta que posibilita abrir el camino para rehabilitar el recuerdo de lo que ya sabe el educando y engarzarlo con la conciencia de lo que no se sabe (Freire, 1992; 2002). La capacidad anamnésica del diálogo expresa la finitud del ser humano y lo muestra como el ejercicio práctico de la libertad que se concreta en el encuentro pedagógico y la convivencia (Flecha y Puigvert, 1988).

Freire mostró que la educación aspira a ofrecer al educando una formación que le permita hacer uso de su libertad durante la con-vivencia con su mundo circundante; pues será desde esta libertad donde se genere la construcción social de la realidad en la que se desenvuelve cada uno de los educandos. Al recuperar el sentido dialógico de la pedagogía de la libertad, el aprendizaje adquiere las dimensiones de la pregunta pedagógica: la existencia humana y el acto de liberación del ser humano.

Considerando la tesis de que la pedagogía de la pregunta posee un sentido educativo que se expresa como acto de la existencia, al preguntar ¿cómo participa la dialéctica de pregunta y respuesta durante el encuentro pedagógico?, sitúa la reflexión filosófica en el punto donde convergen la articulación de la conciencia de la historia efectual, los prejuicios y el mundo de la vida en el que se desenvuelve el estudiante.

Pero también surgen otras preguntas: ¿la construcción social de la realidad se posibilita por la experiencia de vida del educando? ¿La práctica de la libertad, como experiencia hermenéutica de naturaleza dialógica, se sustenta en la conciencia de la historia efectual? El análisis hermenéutico del acto de preguntar, ¿devela el sentido de mediación de la pregunta pedagógica entre el educando y su existencia?

Para explorar las posibilidades de respuesta a estos cuestionamientos existen múltiples caminos. Uno es delimitado por la hermenéutica al interrogar: ¿cómo posibilitar el aprendizaje mediado por la práctica de la libertad desde la perspectiva pedagógica de Freire?

En esta investigación se presenta el análisis hermenéutico del preguntar con el objetivo de exponer el análisis hermenéutico de la pregunta pedagógica como instrumento pedagógico para el aprendizaje mediado por la práctica de la libertad desde la perspectiva de Freire.

1. Fundamentación Teórica

Educar es educarse indicará Gadamer (2000) para expresar la necesidad de hacer evidente el ideal de hombre que se forma a través de la educación. Para Freire, educarse implica entender la acción cultural como eje articulador de la educación emancipadora, motivo por el cual requiere conquistar espacios curriculares y áulicos donde la pedagogía crítica latinoamericana se rehabilite como el instrumento ideológico y cultural a través

del cual la segregación, marginación y exclusión social sean superadas mediante la formación (*bildung*).

Pensar la educación como formación implica asumir que “educar significa hacer configuraciones tomando un determinado modelo que se realiza con un sentido trascendental” (Cánovas, 2014: 179). Modelo que se reproduce desde baremos histórico-sociales e histórico-culturales para dar sentido a la tradición educativa en la que el sujeto es formado. En esta educación, el aprendizaje del mundo de la vida se reconstruye activamente al momento en que se hacen conscientes las experiencias que surgen de las situaciones límite que experimenta el ser humano al estar-en-el-mundo-con el otro y los otros seres humanos que participan en la vivencialidad del mundo.

El mundo de la vida que se vive y experimenta en la conciencia del sujeto se representa mediante la praxis transformadora de su cotidianeidad, de manera que estará interrogando a la tradición que enfrenta desde la tradición a la que pertenece. La transformación del mundo que propone la pedagogía de Freire es un interrogar permanentemente la realidad que percibe. Pero este ejercicio cuestionador se gesta desde la tradición de marginación en la que el sujeto está subsumido, de ahí la acción liberadora de la pedagogía freiriana (Freire y Faundez, 2013).

La pedagogía de la pregunta representa la convergencia de dos tendencias fundamentales de la existencia del ser humano. La primera deriva de la concepción de la pedagogía como constructo social e ideológicamente determinado. La segunda, hace referencia a la naturaleza inquisitiva del hombre. Para Freire, la pedagogía de la pregunta representará la manera de concretar la pedagogía de la esperanza, de dirigir la educación como acto de liberación de manera que los temas generadores y las investigaciones temáticas contribuyen al diálogo y problematización de la realidad percibida al confrontarla con la realidad conocida, proceso que será emancipador en la medida en que ofrece vías prácticas y teóricas para construir la realidad.

La dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de la pregunta pedagógica utilizada en el proceso de aprendizaje requiere guiar el aprendizaje en la existencia humana para transformar la realidad. La praxis humana que surge del aprendizaje para construir la realidad es mediada por la práctica de la libertad. Mirar la realidad como construcción requiere que la pregunta pedagógica trascienda la estructura didáctica como herramienta de aprendizaje y enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2003; Zuleta, 2005) y se constituya en el eje articulador de la realidad percibida, conocida y construida (ver figura 1). En este sentido, la pregunta pedagógica será el camino que posibilita abrir horizontes de comprensión al conocimiento y al aprendizaje haciendo del pensar un arte (Rillo, 2009) donde convergen la posibilidad de desocultar la verdad del ser (hermenéutica de la facticidad), el diálogo con la tradición (hermenéutica filosófica) y la construcción de una vida en libertad (pedagogía liberadora).

La pregunta se muestra como parte constituyente de la naturaleza del ser humano (Freire y Faundez, 2013). En el ámbito de la hermenéutica filosófica, la pregunta posee un sentido ontológico que vertebra el pensamiento mediante la dialéctica del diálogo y la lógica de la diada pregunta-respuesta.

El análisis hermenéutico de la pregunta pedagógica ha posibilitado identificar que la lógica de la pregunta-respuesta posee tres elementos: sentido, estructura y horizonte (Rillo, 2009). Como se muestra en la figura 1, el sentido de comprensión de la pregunta pedagógica posee tres dimensiones estrechamente articuladas con la realidad: búsqueda,

camino que se construye y acto de la existencia humana. Siguiendo a Heidegger (2003), la estructura de la pregunta pedagógica incluye lo puesto en cuestión, lo preguntado y lo interrogado; en tanto que el horizonte se integra por el individuo que interpreta, la tradición que se muestra en la conciencia de la historia efectual y la fusión de horizontes.

A partir de esta perspectiva, se mostró que la pregunta pedagógica se constituye en un modo de ser del hombre, y será la vinculación con la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire, la que posibilite trascender el sentido ontológico del preguntar y situarse en el mundo de la vida para re-construir la realidad desde un horizonte de comprensión que guiará la praxis del ser humano. En esta línea de reflexión, se ha realizado un análisis para establecer la relación entre sentido, estructura y horizonte de la pregunta pedagógica que develó dos niveles de comprensión en la praxis pedagógica: sentido-estructura y estructura-horizonte (Rillo, Pimentel, Arceo, Ocaña, García-Pérez y Hernández-Monroy, 2011).

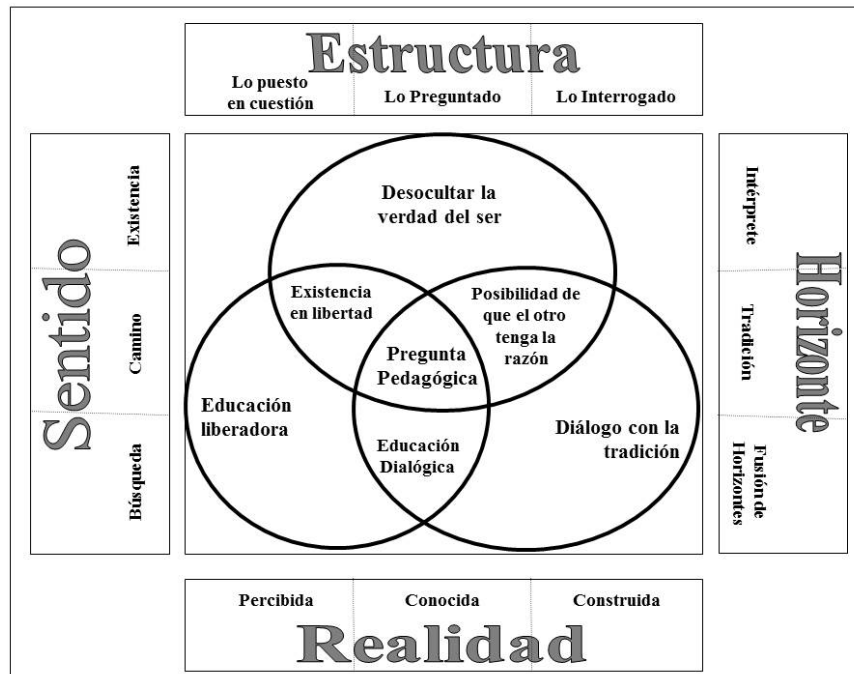


Figura 1. Representación esquemática de la interrelación entre la realidad con el sentido, estructura y horizonte de la pregunta, que subyace en la reconstrucción de la pregunta pedagógica

Fuente: Recuperado de Rillo y colaboradores (2011).

El nivel sentido-estructura relaciona las dimensiones del sentido de la pregunta con los componentes de la estructura de la pregunta. En el cuadro 1 se muestra el desarrollo de esta relación destacando que en cada intersección entre fila y columna, se va avanzando en el grado de complejidad del preguntar así como en el tipo de aprendizaje que se promueve. Así, se inicia con el aprendizaje por apariencia en el que subyace el saber previo del educando en términos de precomprensión y concluye con el aprendizaje que se adquiere mediante la práctica de la libertad, de manera que el educando comprende su proyecto de vida y su finitud (Rillo et al., 2011).

Cuadro 1. Matriz que muestra la vinculación entre el sentido y la estructura de la pregunta pedagógica como producto de la fusión de horizontes de las perspectivas de Heidegger, Gadamer y Freire. Estructura

SENTIDO	Lo puesto en cuestión (Preguntar a la pregunta)	Lo preguntado (Sentido de lo que se pregunta)	Lo interrogado (Posibilidad de comprender la realidad)
BÚSQUEDA	Se pregunta por lo que sabemos con anticipación (precomprensión). Aprendizaje por apariencia.	La pregunta anticipa la respuesta. Aprendizaje receptivo guiado por la imitación.	La respuesta a la pregunta está accesible a la comprensión. Aprendizaje por desocultamiento de la verdad.
CAMINO QUE SE CONSTRUYE	Se pregunta por el modo de acceder al mundo de la vida. Aprendizaje por descubrimiento.	La pregunta guía el camino del pensar. Aprendizaje por observación.	La respuesta comunica la mediación entre la conciencia ingenua y la crítica. Aprendizaje por apropiación.
ACTO DE LA EXISTENCIA HUMANA	Preguntar a la vida por las relaciones que se establecen en condiciones de libertad. Aprendizaje mediante la reconstrucción social de la realidad.	La pregunta surge de las experiencias previas que derivan de la con-vivencia con los otros. Aprendizaje significativo.	La respuesta anticipa el proyecto de un ser histórico y consciente de su propia finitud. Aprendizaje mediante la práctica de la libertad.

Fuente: Recuperado de Rillo et al. (2011).

Cuadro 2. Matriz que muestra la vinculación entre la estructura y el horizonte de la pregunta pedagógica como producto de la fusión de horizontes de las perspectivas de Heidegger, Gadamer y Freire

	HORIZONTE		
	Horizonte desde el que la tradición interroga	Horizonte desde el que se interroga a la tradición	Horizonte que surge de la conciencia histórico-efectual
Lo puesto en cuestión (Preguntar a la pregunta)	Surge desde la tradición, una pregunta preliminar a la elaboración de la pregunta pedagógica.	Se reconstruye la pregunta pedagógica desde la tradición del que interroga.	Se rehabilita la conciencia de la determinación histórica del ser humano.
Lo preguntado (Sentido de lo que se pregunta)	El sentido en la comprensión de la pregunta pedagógica es dado a través del diálogo que establece la mediación histórica del presente con la tradición.	La lógica de pregunta y respuesta reconstruye la pregunta pedagógica desde la <i>praxis</i> dialógica del ser-en-el-mundo.	La dialéctica de la pregunta y respuesta con el otro permite el mutuo entendimiento y la articulación del mundo en común.
Lo interrogado (Posibilidad de comprender la realidad)	El ser-en-el-mundo se aproxima a situaciones vitales en su pretensión de reconstruir la realidad de la vida fáctica circunscrita al mundo de la vida.	La comprensión del mundo de la vida y su transformación orienta hacia un proyecto estructurado de ser humano que posee aspiraciones de libertad.	Comprensión del sentido originario de la <i>praxis</i> transformadora que se genera mediante la respuesta a la pregunta pedagógica.

Fuente: Recuperado de Rillo y colaboradores (2011).

El nivel estructura-horizonte muestra las relaciones que establecen los componentes de la estructura con el horizonte de la pregunta. En el cuadro 2 se muestra el análisis de

esta relación mediante el avance en la complejidad del preguntar. Se inicia con la construcción de preguntas preliminares que surgen desde la tradición bancaria de la educación occidental y muestran la conciencia de la determinación histórica del que interroga. Continuará con la construcción del aprendizaje a través del diálogo que se va estableciendo entre el educando y el docente. En este caso, el docente participa en el encuentro pedagógico como el depositario de la tradición. El proceso finaliza cuando la posibilidad de comprender la realidad desde el ámbito de la conciencia de la historia efectual propicia la reconstrucción de la realidad como una respuesta práxica a la pregunta pedagógica.

El enfoque expuesto abre un horizonte de comprensión para el análisis del uso pedagógico de la pregunta, recuperando tanto su dimensión ontológica como epistemológica, propiciando que en el ejercicio del preguntar se destaque la relación vinculante entre la realidad percibida y la construida de manera que el mundo de la vida sea transformado por el educando a través de la búsqueda del sentido emancipador que le proporciona su naturaleza inquisitiva y de asombro.

2. Método

El estudio se circunscribe al campo de la investigación filosófica desde la perspectiva de la hermenéutica desarrollada por Hans-Georg Gadamer. En la hermenéutica gadameriana el ser-en-el-mundo tiene la posibilidad de comprender a partir de la tradición en la que está situado y la experiencia que deriva de estar-en-el-mundo de la vida. Cada vez que el sujeto se expone a la con-vivencia en el mundo de la vida se comprende de manera diferente, por lo que la referencia objetiva de la comprensión radica en la conciencia de la historia efectual (Grondin, 2002), que se constituye en el núcleo de movilidad del significado y la historicidad del hombre que pertenece a una tradición (Gadamer, 2001b, 2002).

En esta dirección, la hermenéutica filosófica no es una teoría general de la interpretación ni una doctrina que establezca diferencias entre los métodos de la hermenéutica, sino que permite rastrear y mostrar lo que es común a toda manera de comprender: la efectividad histórica que subyace en la tradición (Gadamer, 2001a, 2001b). La pertenencia y apropiación de la tradición está vinculada a cómo se experimenta la relación con el otro, los otros, las tradiciones históricas y las condiciones naturales de la existencia (Gadamer, 2001b).

En la hermenéutica filosófica la realización de la historicidad del ser humano en la tradición se desarrolla en la vida fáctica mediante el proceso unitario del círculo hermenéutico (Alcalá-Campos, 2002). Para operar el círculo hermenéutico y develar la conciencia de la historia efectual en la praxis del ser humano, el método no es un procedimiento preestablecido, sino la búsqueda de los diversos modos de comprensión mediante la dialéctica de pregunta y respuesta (Esquivel-Estrada, 2003).

El estudio se realizó en tres etapas. La primera consistió en la construcción de un horizonte de comprensión mediante las siguientes coordenadas: punto de mira, dirección de la mirada y horizonte de la mirada (Rillo, 2009). La segunda, denominada destructiva, se integró con dos fases: analítica y comprensiva; y la tercera, constructiva, por las fases: reconstructiva y crítica (Rillo, 2015).

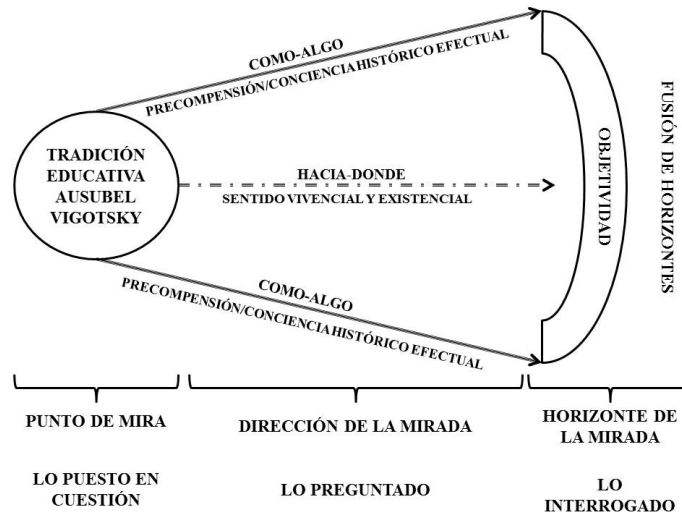


Figura 2. Representación esquemática del horizonte de comprensión elaborado durante el estudio y su relación con la estructura de la pregunta pedagógica

Fuente: Elaboración propia.

El punto de mira del horizonte de comprensión ubicó la pregunta pedagógica en la tradición educativa de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 2001) y Vigotsky (1987; 1988) para realizar el recorte del quehacer pedagógico y didáctico identificando el modo en el que se presenta el uso de la pregunta como acto de la existencia humana. Este recorte pone en la mira la precomprensión del sentido dado previamente a la tradición educativa contemporánea y no significa una reducción de la práctica pedagógica; por el contrario, recupera el fondo en el que se mueve la comprensión inmediata del contexto en el cual se muestra el problema implícito en la construcción del aprendizaje y, en consecuencia, reconstruye originaria e interrogativamente la pregunta pedagógica. En relación con la estructura de la pregunta pedagógica, se vincula con lo puesto en cuestión, es decir, la pregunta que se dirige a la pregunta en sí (ver figura 2).

Heidegger puntualiza que la dirección de la mirada presenta la estructura del como-algo y el hacia-donde del objeto de interpretación (Heidegger, 2002, 2003; 2007), de manera que la analítica de la pregunta pedagógica como acto de la existencia humana se vincula gradualmente con el contexto de la tradición educativa occidental y su ubica en perspectiva desde la existencia para pensarla desde y dentro de la vida fáctica. El como-algo define la precomprensión en su vinculación con la conciencia histórico-efectual (Gadamer, 2001a). Al definir la dirección de la mirada se recupera la manera previa de ver la pregunta pedagógica para formalizarla desde la integración existencial del círculo hermenéutico. El hacia-donde implica el sentido existencial y vivencial en el que se interpreta la perspectiva bajo la cual se coloca el uso de la pregunta pedagógica en el contexto de la construcción social del aprendizaje del educando, por lo que se requiere someterla a la circunspección de la conciencia histórico-efectual que subyace en la tradición educativa. La dirección de la mirada determina, en la estructura de la pregunta pedagógica, lo preguntado, es decir, el sentido de lo que se pregunta (ver figura 2).

En el horizonte de la mirada se encuentra la pretensión de objetividad de toda interpretación (Heidegger, 2002, 2003; 2007) generada a través de la fusión de horizontes que se obtiene como producto de la rehabilitación de la conciencia de la historia efectual y de la guía proporcionada por la preconcepción en tanto repertorio

conceptual disponible para ampliar la comprensión (Gadamer, 2001a). El horizonte de la mirada no se reduce a la simple fusión de diferentes maneras de ver el problema de la pregunta pedagógica, sino a la comprensión de la relación previa que se establece entre el ser humano y el mundo de la vida, relación que caracteriza la participación del estudiante durante el proceso de construcción del aprendizaje en el tránsito que realiza para la re-construcción social de la realidad al comprender la pregunta a la que responde. En este sentido, el horizonte de la mirada se concreta en la estructura de la pregunta pedagógica a través de lo interrogado, es decir, la posibilidad de comprender la realidad en su objetividad.

En la etapa destructiva se develó la estructura de la pregunta pedagógica que subyace en la tradición occidental al situarla en el mundo de la vida. Incluyó dos fases: analítica y comprensiva.

En la fase analítica se exploró cómo se posibilita la mediación de la construcción social de la realidad y la práctica de la libertad mediante la pregunta pedagógica como acto de la existencia humana. Se desarrolló considerando dos elementos fundamentales: el sentido que ofrece la conciencia histórica efectual como sustrato de la tradición educativa contemporánea y el horizonte de comprensión de la estructura de la pregunta pedagógica.

En la fase comprensiva se delimitaron las categorías de análisis mediante el sentido que ofrece la conciencia histórica efectual de la tradición educativa contemporánea; lo que permitió proyectar el horizonte de comprensión hacia el enfoque de la construcción social de la realidad propuesto por Vigotsky (Daniels, 2003; Tryphon y Voneché, 2000) y el aprendizaje significativo enunciado por Ausubel (1983).

En la etapa constructiva se articularon las categorías de análisis orientándose a la integración de la existencia humana y la práctica de la libertad a través de la pregunta pedagógica. Incluyó la fase reconstructiva y la fase crítica.

En la fase reconstructiva se operó el círculo hermenéutico en el que está circunscrita la pregunta pedagógica como un acto de la existencia humana al confrontar los aportes de Freire (1997, 2001) con el horizonte de comprensión elaborado y la estructura de la pregunta pedagógica. Durante esta confrontación, se delinearon los fundamentos hermenéuticos de la mediación de la pregunta pedagógica (Freire y Faundez, 2013) con el fenómeno interhumano de la vida fáctica, dejando de lado la relación con el enfoque positivista de la pedagogía dominado por el modelo cientificista de las ciencias naturales y reflexionando sobre situaciones específicas que renuevan la tradición y en las que el hombre se siente llamado e interrogado y se pregunta a sí mismo por el *factum* de la vida desde un enfoque humanístico.

En la fase crítica se integraron los resultados obtenidos durante el estudio en una propuesta alternativa para comprender el eje vinculante de la pregunta pedagógica entre la construcción del mundo de la vida y la emancipación del educando, además de exponer las consecuencias de su aplicación en la orientación de nuevas áreas de investigación hermenéutica.

3. Resultados

Para la construcción del horizonte de comprensión se confrontaron las propuestas pedagógicas de Vigotsky, Ausubel y Freire, recuperando la concepción del aprendizaje mediado por la pregunta pedagógica. En el caso de la postura de Vigotsky, la pregunta se utiliza para conducir al educando a través del aprendizaje sociocultural en su tránsito por la zona de desarrollo próximo. Mediante la postura de Ausubel se articuló el aprendizaje significativo, real y a largo plazo, con los saberes previos del educando. En ambos casos, en el camino que se transita durante la formación, el sentido del preguntar se deriva de los actos del educando al tomar consciencia de su existencia.

Al sumar la propuesta de la pedagogía de la pregunta de Freire a la tradición educativa representada por Vigotsky y Ausubel, se mostró la complementariedad entre las tres posturas, lo que implica que el educando pregunte al mundo de la vida por las relaciones de emancipación que se establecen a partir de las condiciones materiales de vida que se generan desde ámbitos histórico-sociales e histórico-culturales de libertad. En este caso, la pregunta dirigida a la vida para anticipar el proyecto de un ser histórico y consciente de su estancia en el mundo, se integra al discurso pedagógico como la concreción del acto de vida de la existencia humana como un ejercicio de libertad.

El discurso pedagógico que se gesta en la dialéctica del diálogo y la lógica de la pregunta y respuesta recupera la función transformadora de la triada pensamiento-palabra-acción y al reconocer que la existencia es un acto de preguntar, como la enuncia Freire, se identifica la praxis liberadora de la educación. La relación pregunta-respuesta-acción adquiere la función de mediar el tránsito del aprendizaje sustentado en la reconstrucción social de la realidad hacia el aprendizaje como práctica de la libertad. En este proceso subyace el aprendizaje significativo.

Al situar a la pregunta pedagógica en esta línea de reflexión, se devela el tránsito del educando para apropiarse de una visión de mundo que posibilite su emancipación a través del proceso de formación que adquiere durante su estancia en las instituciones educativas. Como se muestra en el cuadro 3, la vinculación entre la estructura y el horizonte de la pregunta pedagógica amplía las posibilidades de construir el aprendizaje. Puede iniciar desde el aprendizaje mediado por representaciones conceptuales y objetuales que dan sentido a la vida y llegar al aprendizaje que se realiza mediante la práctica responsable y solidaria de la libertad.

El educando será heredero de la tradición que le es proporcionada a través del proceso educativo. En el encuentro pedagógico, el diálogo será el procedimiento que garantiza el funcionamiento de la con-vivencia para disparar el desarrollo potencial y transformar la realidad a través de la resolución de problemas. Al articularse la zona de desarrollo próximo con la pedagogía de la pregunta freiriana rehabilita la conciencia del efecto que está produciendo la tradición en el ser y hacer del sujeto.

A partir de estas premisas, durante el desarrollo del estudio se caracterizaron los momentos que va transitando el educando al engarzar los elementos de la estructura de la pregunta pedagógica con los horizontes que acontecen durante la formación del educando. Para facilitar la presentación de los resultados que se muestran en la tabla 3, a continuación se describen los hallazgos obtenidos siguiendo la secuencia de la estructura de la pregunta pedagógica articulando en cada caso las tres dimensiones del horizonte de la pregunta.

Cuadro 3. Matriz que muestra la vinculación entre la estructura y el horizonte de la pregunta pedagógica como acto de la existencia humana

	HORIZONTE		
	Horizonte desde el que la tradición interroga	Horizonte desde el que se interroga a la tradición	Horizonte que surge de la conciencia histórico-efectual
Lo puesto en cuestión (Preguntar a la pregunta)	Aprendizaje por representaciones conceptuales y objetuales que dan sentido a su vida.	Aprendizaje mediante la diferenciación, jerarquización y combinación de representaciones	Aprendizaje mediante la reconstrucción social de la realidad.
Lo preguntado (Sentido de lo que se pregunta)	Aprendizaje situado en la tradición en que se vive.	Aprendizaje colectivo a partir de necesidad e intereses personales.	Aprendizaje significativo.
Lo interrogado (Posibilidad de comprender la realidad)	Aprendizaje sustentado en el sentido común.	Aprendizaje dialógico mediante la alteridad de la libertad.	Aprendizaje mediante la práctica de la libertad

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Lo puesto en cuestión

Lo puesto en cuestión (preguntar a la pregunta) es el primer componente de la estructura de la pregunta pedagógica. Su función es promover el asombro, la curiosidad y manifestarse como acto de la existencia humana. Hace referencia al problema de la primera pregunta, que se pierde por la influencia que ejercen las respuestas hegemónicas. Se circunscribe a preguntar a la vida por las relaciones que se establecen en condiciones de libertad y transita por los siguientes horizontes de comprensión:

- En el horizonte desde el cual la tradición interroga, la pregunta se reconstruye como un acercamiento a la situación vital de la praxis. El análisis realizado conduce a reconocer que el educando pertenece a una tradición cultural en la que se concreta su ser histórico; de este modo, genera preguntas de carácter crítico en el que se confrontan sus creencias y la realidad del mundo de la vida en el que convive y se relaciona con otros. Se aprende mediante la adquisición de vocabulario nuevo y construye conceptos que representan objetos y relaciones que están presentes en su mundo de vida. El lenguaje que apropia le posibilita enunciar la relación entre riesgo y existencia descrita por Freire para superar la burocratización de la pregunta.
- El horizonte desde el que se interroga a la tradición. permite que el educando reelabore la pregunta inicial a partir de sus experiencias de vida en un marco histórico de finitud, de manera que recupera prejuicios y saberes previos que expone a la tradición a la que se enfrenta mediante la pregunta. El aprendizaje se genera a partir de la reconstrucción de la pregunta al diferenciar, jerarquizar y combinar las representaciones del horizonte. Desarrolla, mediante analogía, un saber a partir del cual reconstruye la realidad en la que se desenvuelve. Aquí se sitúa la posibilidad de tomar conciencia de la existencia a través del asombro, la pregunta y el riesgo.
- El horizonte que surge de la conciencia de la historia efectual rehabilita la imagen que tiene el educando de las relaciones con el mundo de la vida en la que comparte

su existencia como un acto permanente de libertad, de manera que da sentido a la respuesta que obtiene de la tradición en un marco de libertad que dará sentido a la determinación histórica en la reconstrucción social de la realidad en la que vive. El aprendizaje se realiza mediante esquemas que configuran la construcción social de la realidad en la que vive como proyecto que se concreta en la finitud de su existencia. En este nivel, el educando asume la libertad como la capacidad de acción y transformación.

La pregunta pedagógica se desliza en la conversación cotidiana durante la experiencia de estar-en-el-mundo y hace del aprendizaje una reconstrucción social de la realidad. En este diálogo, la pregunta pedagógica se dice, en un decir que anticipa un enunciado que muestre hacia donde se dirigió la mirada, la comprensión y conceptualización del punto de partida, además de poner al descubierto el fundamento del preguntar.

3.2. Lo preguntado

Lo preguntado en la pregunta pedagógica, es decir, el sentido en el que se pregunta durante el encuentro pedagógico, se orienta hacia la existencia que surge de las relaciones que derivan de la con-vivencia previa con los otros. Sin embargo, la educación se orienta hacia un mundo presente y futuro, de manera que el educando, cuando toma conciencia de estar-con-otros, encontrará respuesta a las preguntas que formula y adquirirá significado el aprendizaje que va realizando y transita por los siguientes horizontes de comprensión para lograr la fusión de horizontes:

- El horizonte desde el cual la tradición interroga expone al educando frente a su historicidad, de manera que rompe el mito de un aprendizaje memorístico y lo orienta hacia la deconstrucción del objeto de estudio que proviene de la realidad. Cuando el preguntar se orienta hacia un objeto de la vida fáctica es necesario dar cuenta de las relaciones que la tradición ha impuesto de manera que el aprendizaje se gesta a partir de la conciencia crítica del educando para con su entorno, es decir, surge el aprendizaje situado en una tradición configurada por las experiencias de vida.
- El horizonte desde el que se interroga a la tradición permite establecer un diálogo entre el educando y la tradición a la que se aproxima, de manera que la lógica de pregunta y respuesta se reconstruye desde las estructuras cognitivas que posee. En esta reconstrucción de la pregunta pedagógica, el educando se sitúa como sujeto social que deviene en relaciones de con-vivencia colectiva desde las que proyecta sus intereses y actitudes para con el mundo de la vida que lo circunscribe. El educando realiza en este proceso un aprendizaje colectivo a partir de sus necesidades de aprendizaje.
- El horizonte que surge de la conciencia de la historia efectiva implica en esta estructura, recuperar las experiencias previas que derivan de la con-vivencia con los otros pero con la intención de concretar un entendimiento mutuo que permita articularse en el mundo que comparten, de manera que el aprendizaje que realiza el educando se concreta en la significatividad que requerirá para incorporarse al mundo de relaciones para consigo mismo y para con los otros.

En el encadenamiento de la relación pregunta-respuesta-acción existen preguntas mediadoras que darán sentido al preguntar y funcionan como “puente entre la primera pregunta y la realidad concreta” (Freire y Faundez, 2013, p. 74).

3.3. Lo interrogado

Lo interrogado mediante la pregunta pedagógica, es decir, la posibilidad de comprender la realidad, circunscribe el encuentro pedagógico a la existencia humana para que el diálogo exponga la necesidad de elaborar preguntas esenciales.

Al conocer el mundo de la vida para interpretarla y transformarla, el preguntar anticipa el proyecto de un ser histórico y consciente de su finitud. Desde el aporte de Freire, la pedagogía de la pregunta promueve una educación de la reconciliación que se concreta como pedagogía de la creatividad en contraposición a la pedagogía de la respuesta que es adaptativa y no estimula el riesgo de la invención y la reinención (Freire y Faundez, 2013).

Esta posibilidad de comprender el mundo a través de la pregunta para asumir el riesgo de la creatividad desde el ámbito de la praxis de la libertad, transita por los siguientes horizontes de comprensión:

- El horizonte desde el cual la tradición interroga al educando permite aproximarse inicialmente a la exposición de las situaciones vitales para comprenderlas. El aprendizaje surge de la apropiación de las representaciones y se sitúa en el contexto histórico del sujeto para generar preguntas iniciales que confrontan las situaciones límite de la realidad vivida con las condiciones transformadoras de la realidad deseada. Entonces, en el camino hacia la reconstrucción social de la realidad, el educando aprende mediante preguntas iniciales derivadas del sentido común.
- El horizonte desde el que se interroga a la tradición conduce a comprender el mundo de la vida desde los procesos de interacción y con-vivencia de carácter comunicativo e intersubjetivo. La transformación de la realidad se sustentan en las experiencias previas derivadas de la práctica de la libertad y el diálogo permanente con la tradición a la que se aproxima a través de la triada interpretación-comprensión-aplicación. Este horizonte posibilita el aprendizaje dialógico en el que se reconoce la alteridad de la libertad orientada a lo concreto, a la existencia.
- El horizonte que surge de la conciencia de la historia efectual se dirige al aprendizaje que deriva de la reconstrucción social de la realidad. Esto implica para el educando la comprensión de su papel en la historia de la tradición en la que vive, la importancia y relevancia de participar en la rehabilitación de la tradición como el modelo originario mediante el cual se aproxima al conocimiento de la realidad en la que vive, posibilitando con ello, comprender la dinámica del mundo de la vida que le circunda.

En la posibilidad de comprender la realidad a través del aprendizaje mediado por la pregunta como acto de libertad, el preguntar es un acto común que fomenta la curiosidad y la expresividad del educando.

4. Discusión

El preguntar que subyace en la tradición educativa representada por Vigotsky y Ausubel se engarza con la pedagogía de la pregunta enunciada por Freire de manera complementaria. Esto se corrobora a través del análisis de la hermenéutica filosófica al dejar en claro que todo sujeto pertenece a una tradición en la que se establece una estrecha relación entre palabra, concepto y acción; entre palabra-acción-reflexión indicará Freire al reconocer la importancia de utilizar ejemplos concretos de la experiencia de vida del educando.

Al relacionarse la estructura con el horizonte de la pregunta se identifica el tipo de aprendizaje que se puede promover desde el ámbito de la tradición educativa de Vigotsky y Ausubel al complementarse con la pedagogía de la pregunta de Freire; haciendo evidente que reconocer el efecto de la pertenencia a la tradición posibilita comprender la realidad del mundo de la vida que le circunda. En este proceso, la formación destaca en términos del uso de la pregunta que realizan los educandos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en una herramienta que permite analizar la manera en la que están construyendo su conocimiento (Chin y Osborne, 2008; Fairstein, 2014).

Cuando el discurso pedagógico que deriva de la tradición educativa configurada por Ausubel y Vigotsky se analiza desde el ámbito de la hermenéutica gadameriana, la dialéctica de pregunta y respuesta adquiere diversos sentidos que se correlacionan con diferentes modos de aprender; lo que está en concordancia con lo reportado en diversos estudios que muestran la capacidad de educadores y educandos para elaborar interrogantes que promuevan el diálogo y contribuyan a la construcción del conocimiento del educando (Anijovich y Mora, 2010; Brailovsky y Menchón, 2012).

Los estudios realizados por Chin y Osborne (2010a, 2010b) contribuyen a sustentar el sentido, la estructura y el horizonte de la pregunta en el proceso del diálogo pedagógico. El preguntar se apropia de esquemas y modelos de construcción del conocimiento que realiza el educando a través de los intercambios comunicativos con el educador y con los grupos de discusión con los que participa en la con-vivencia y la recreación de la realidad que percibe, de camino a la construcción de la realidad.

Situar el análisis de la relación de la estructura con el horizonte de la pregunta en la propuesta pedagógica de Freire posibilita develar diversos niveles en el sentido de la pregunta que contribuyen a reconstruir la realidad y rehabilitar la tradición. Estos niveles son congruentes con el desarrollo de pensamiento crítico y razonamiento lógico enunciado por Merchán (2012), así como del pensamiento creativo (Klimenko, Giraldo, Dereix y Montaña, 2014).

Los horizontes de comprensión identificados a nivel del cuestionamiento que se dirige a la pregunta recuperan la importancia de la primera pregunta y muestra la pregunta pedagógica como búsqueda desde la cual el educando se aproxima al mundo de la vida mediante la recuperación de los saberes previos adquiridos al estar-en-el-mundo. En este nivel, la pedagogía de la pregunta freiriana se circunscribe a la búsqueda compartida del conocimiento a través de promover espacios de libertad para el pensamiento crítico del educando (Freire y Faundez, 2013). Este nivel corresponde a lo reportado empíricamente en la literatura para demostrar el proceso de construcción del

razonamiento lógico en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en docentes (Betancourt, 2015) y estudiantes (Merchán, 2012).

Los resultados obtenidos destacan la posibilidad de hacer de la pregunta pedagógica una herramienta para que el aprendizaje durante la vida se transforme en un acontecimiento que se va concretando en la medida en que el educando se expone a la solución de problemas a través del pensamiento crítico desarrollado mediante el uso de preguntas, como lo ha destacado Betancourth (2015) en un estudio realizado con docentes universitarios utilizando un modelo de investigación-acción. La solución adecuada estará en la función de la calidad de la pregunta que se genera, reflejándose en el nivel de logro de construcción de preguntas que generen vías de apropiación del conocimiento (González-Torres, Padilla-Vargas y Tamayo, 2012).

El análisis del diálogo pedagógico que deriva de la lógica que subyace en la pregunta y respuesta hace de la pregunta el camino donde converge la visión democrática y libertaria de la educación con la rigurosidad de la comprensión y de la creatividad (Freire y Faundez, 2013). El camino que se construye al articular la estructura y el horizonte de la pregunta recupera en la investigación realizada el uso de preguntas mediadoras para mantener la continuidad de la relación pregunta-respuesta-acción como un encadenamiento de cuestionamientos que fortalecen la actitud inquisitiva que adquiere el educando para explorar los fenómenos de la realidad con diferentes esquemas que permiten comprenderla, vinculando la realidad percibida con los saberes científicamente sustentados.

La construcción de preguntas esenciales es la actividad fundamental de la pedagogía de la creatividad. Los resultados obtenidos en el análisis de los horizontes que estructuran la pregunta como instrumento para comprender la realidad coadyuvan a confirmar lo reportado por Klimenko y colaboradores (2014) al promover el componente cognitivo de la creatividad mediante el uso de la pregunta como metodología didáctica. Esto implica que la pregunta se constituye en un acto de la existencia humana y reconstruye los procesos cognoscitivos del educando de manera que se muestra como una herramienta didáctica que recupera el fondo sobre el cual se construye el aprendizaje y posibilita apropiarse de la realidad en procesos conceptuales que posibilitan comprender la realidad mediante el ejercicio de la libertad (Freire y Faundez, 2013).

Los procesos de construcción del aprendizaje procuran recuperar cualidades humanas mediante diferentes estrategias para solucionar problemas de la vida diaria y conducen a la reconstrucción social de la realidad; pero la pregunta pedagógica desarrolla también en el educando el gusto por la pregunta (Freire, 2001). La pregunta como acto de la existencia humana promueve el gusto por la crítica o el preguntar mismo, y fundamenta la posibilidad de construir una pedagogía que posibilite abrir caminos para explorar palabras generadoras que se articulen con los temas generadores que desarrolla como ejes sustantivos la pedagogía freiriana, pues la construcción del aprendizaje mediante la pregunta como acto de la existencia humana se vincula con la precomprensión hermenéutica y el aprendizaje significativo en tanto devela la situación del educando en el mundo de la vida y que se refleja en la triada codificación-problematización-decodificación.

Entre los resultados destaca la confluencia, durante el encuentro pedagógico, del discurso pedagógico y el acto de interpretación de la realidad en una dialéctica de libertad práxica; así, el proceso de aprendizaje se expresa mediante un discurso que

requiere ser interpretado, comprendido y aplicado, lo que propicia que en el fondo dialógico del encuentro se ubique en primer término, el círculo hermenéutico, y en segundo, el discurso pedagógico delimitado por la tradición a la que se circunscriben los actores del proceso educativo.

Estos niveles de sentido identificados mediante el análisis hermenéutico de la pregunta pedagógica, son congruentes con otros modelos reportados y se han empleado para el análisis empírico del empleo de preguntas para el aprendizaje de diversas disciplinas científicas (Roca, Márquez y Sanmartí, 2013). En este contexto, destaca lo indicado por Gadamer (2002) en relación a que solamente se pregunta lo que sabemos, de manera que se recupera la experiencia previa de la vida fáctica desde la que vive el educando su cotidianidad. Además, posibilita que comparezca cuando está-en-el-mundo mediante el modo de ser interrogativo.

La *praxis* vital del ser humano es un diálogo platónico donde se articulan pregunta y respuesta cuando se dirige la mirada hacia lo que se pregunta. Esto posibilita un aprendizaje mediado por la práctica liberadora que abre la posibilidad del deseo de libertad en la que se conceptúa, comprende, elige y accede al mundo de la vida. Pero también se propician nuevas preguntas de manera que la tradición se hace inteligible a la comprensión.

En este caso, la tradición habla desde la existencia del educando a través de sus vivencias, escucharla es una tarea hermenéutica que consiste, por una parte, en investigar a qué preguntas dan respuesta los hechos que la conforman e identifica los hechos que hablarían si se realizaran otras preguntas, y por otra, “legitimar primero el significado de estos hechos y con ello las consecuencias que se derivan de la existencia de los mismos” (Gadamer, 2002, p. 219), es decir, se aspira a una *praxis* transformadora en la que se implica la conciencia de la reflexión de la acción mediante el diálogo que además de mostrar la existencia del ser humano, lo libera de su mediatización mundana y lo humaniza.

5. Conclusión

En este artículo se ha descrito la relación de la estructura con el horizonte de la pregunta a partir del análisis hermenéutico para incorporar los elementos descritos por Freire en la constitución de la pedagogía de la pregunta y con ello entender el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad como *praxis*, es decir, como práctica de la libertad.

El contexto desde el que se realizó el análisis rehabilita la postura de Vigotsky y Ausubel en la tradición educativa, lo que posibilitó caminar por un sendero delimitado por la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje significativo para comprender el acto de preguntar en el proceso mediante el cual el estudiante apropia diferentes tipos de aprendizaje que le permitirán situarse en el mundo de la vida. Reconstruir la articulación del pensamiento de Vigotsky, Ausubel y Freire mostró que se complementan lo que permite mostrar la actualidad de la pedagogía de la pregunta elaborada por Freire justificando la importancia de incorporar en la educación del estudiante la pregunta como eje para desarrollar la creatividad y la crítica.

La pregunta se devela como el instrumento cognoscitivo que posee el sujeto para reconocer el efecto que la tradición en la que vive, está generando en sus condiciones

materiales de vida. Este reconocimiento es la conciencia de la historia efectual, desde la cual el educando construye la realidad que desea en la búsqueda de una vida buena en compañía de los otros.

La estructura existencial de la triada pregunta-respuesta-acción subyace en la relación estructura-horizonte del preguntar para dar sentido a la práctica transformadora de la educación y orientarse hacia la conciencia de una vida en libertad. Conciencia que posibilita transformar el entorno social a partir de los vínculos comunicativos que se establecen con los objetos y los sujetos que rodean al educando.

El desarrollo del estudio destaca la importancia del diálogo sustentado en la lógica de la pregunta y la respuesta como el eje que permite centrar el aprendizaje del educando en la realidad. En este proceso, el docente acompaña al educando en la comprensión de su realidad y orienta el desarrollo de la triada pensamiento-acción-reflexión donde la pregunta como acto de la existencia humana integra y vincula la experiencia de vida del educando con la tradición. Esta manera de rehabilitar la tradición educativa en la conciencia del educando muestra un proceso que transita por diferentes momentos de aprendizaje que son dirigidos a través del uso intencional de la pregunta según el nivel de aproximación y transformación que se desea fomentar en el educando.

Los resultados del análisis hermenéutico de la pregunta como instrumento que articula las experiencias de vida y las situaciones hermenéuticas que derivan de la con-vivencia con los otros, permiten concluir que el aprendizaje mediado por la práctica de la libertad se posibilita mediante el uso de la preguntas iniciales, mediadoras y esenciales durante el desarrollo del pensamiento crítico y creativo generando una práctica transformadora de la realidad.

Finalmente, es importante señalar que principal limitación del estudio es contar con evidencia empírica que sustente lo develado por el análisis hermenéutico de la pregunta en la mediación del aprendizaje para propiciar en el educando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través de la práctica de la libertad.

Sin embargo, exponer la estructura de la pregunta integrando los tres horizontes desde los que se realiza la elaboración de la pregunta posibilita abrir nuevos caminos para la investigación hermenéutica que se oriente a recuperar evidencias empíricas del uso de la pregunta como estrategia mediadora entre la existencia del sujeto y su capacidad de transformar la realidad. Esto implica realizar una tarea que busque caminos que desarrollen una pedagogía de la creatividad fundamentada en la pregunta como la estrategia que dará sentido a la vida del educando.

Referencias

- Aguilar, L.A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica*, 23, 11-18.
- Alcalá-Campos, R. (2002). *Hermenéutica. Teoría e interpretación*. México: Plaza y Valdés.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ausubel, D.P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian H. (2001). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

- Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2012). Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase. *Perspectiva Educativa*, 21(38), 69-70.
- Cánovas Marmo, C.E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 175-190.
- Chin, C. y Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resources for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Chin, C. y Osborne, J. (2010a). Students' questions and discursive interaction: their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908.
- Chin, C. y Osborne, J. (2010b). Supporting argumentation through students' questions: case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Science*, 19(2), 230-284.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Esquivel-Estrada, N.H. (2003). La aplicación como problema fundamental hermenéutico en el pensamiento de Gadamer. En R. González. (Ed.), *¿Qué es eso de la filosofía? Razón o embrutecimiento* (pp. 75-96). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fairstein, G.A. (2014). Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase. *Espacios en Blanco*, 24, 195-224.
- Flecha García, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación Docente*, 33, 21-28.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H.G. (2001a). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.G. (2001b). *Verdad y método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdad y método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.
- González-Torres, M.L., Padilla-Vargas, M.A. y Tamayo, J. (2012). Effects of the degree of specificity of the achievement criterion on the formulation of informal questions preparations. En C.H. García (Ed.), *Research on Hispanic psychology Compendium* (pp. 169-180). Nueva York: Nova Science Publisher.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: indicación de la situación hermenéutica*. Madrid: Trotta.

- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2007). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Klimenko, O., Giraldo Arango, P.A., Dereix Restrepo, A.M. y Montaña, W. (2014). Fomento del componente cognitivo de la capacidad creativa mediante la metodología de formulación de preguntas investigativas. *Revista Psicoespacios*, 8(12), 378-401.
- Merchán Price, M.S. (2012). Cómo desarrollar los procesos de pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualidades Pedagógicas*, 59, 119-146.
- Rillo, A.G. (2009) Aproximación hermenéutica a la pregunta pedagógica. *Graffylia*, 6(10), 184-192.
- Rillo, A.G., Pimentel Ramírez, M.L., Arceo Guzmán, M.E., Ocaña Servin, H., García-Pérez, L. y Hernández-Monroy, D. (2011). Horizonte y estructura de la pregunta pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-18.
- Rillo, A.G. (2015). Solidaridad práctica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *Revista de Educación Social*, 20, 1-30.
- Roca Tort, M., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 95-114.
- Tryphon, A., Vonèche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Velasco, J.A. y Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.