

Pedagogía socrática y pedagogía de la pregunta, revisión analítica de sus fundamentos y vigencia educativa

Jesús Alfredo Morales Carrero
lectoescrituraula@gmail.com
Universidad de los Andes, Venezuela

Recepción: 05 de junio de 2026

Aceptación: 26 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso por un lado caracterizar a la pedagogía socrática y a la pedagogía de la pregunta y, por el otro, analizar desde la valoración crítica de sus fundamentos en un intento determinar tanto su pertinencia como la vigencia de sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Los resultados indican que el intercambio de ideas, el diálogo intencional y la deducción de las razones últimas que conforman el conocimiento constituyen habilidades propias de la pedagogía socrática, en cuyo sentido operativo procuran que el aprendiz alcance la búsqueda de la verdad; estas bondades igualmente compartidas por la pedagogía de la pregunta a los cuales se les adjudica la posibilidad de movilizar el pensamiento hacia el preguntar y repreguntar. Este proceder busca disponer el sentido acucioso y valorativo en la tarea de deslindar lo cierto de lo que no lo es, así como la consistencia de las ideas propias y de terceros. En conclusión, ambas propuestas pedagógicas responden a parte de los cometidos de la enseñanza en la actualidad, pues invitan al proceder agudo y sensible del que se desprende la construcción de conocimiento cierto, lógico y válido por la consistencia de sus premisas. Esto, además, reiteran la necesidad ubicar al aprendiz en la responsabilidad de revisar la consistencia y la veracidad de las afirmaciones tanto propias como de quienes consulta en su tarea de sustentar sus propias posiciones frente al saber.

Palabras clave: autonomía, pensamiento crítico, diálogo intencional, actitudes creativas, operaciones mentales.

Socratic pedagogy and the pedagogy of questioning: an analytical review of their foundations and educational relevance.

Abstract

This research, the result of a qualitative documentary review, aimed, on the one hand, to characterize Socratic pedagogy and the pedagogy of questioning and, on the other, to critically assess their foundations in an attempt to determine both their relevance and the validity of their contributions to current teaching and learning processes. The results indicate that the exchange of ideas, intentional dialogue, and the deduction of the ultimate reasons that shape knowledge are skills inherent to Socratic pedagogy, in the operational sense of which they seek to enable the learner to pursue the truth. These qualities are also shared by the pedagogy of questioning, which is credited with mobilizing thought toward questioning and re-questioning. This approach seeks to foster a keen and evaluative sense of purpose in the task of distinguishing between what is true and what is not, as well as the consistency of one's own and others' ideas. In conclusion, both pedagogical proposals address part of the current teaching challenges, as they encourage a keen and sensitive approach that leads to the construction of certain, logical, and valid knowledge based on the consistency of its premises. This also reiterates the need to place the learner in the responsibility of reviewing the consistency and veracity of their own statements and those of those they consult in their task of supporting their own positions regarding knowledge.

Keywords: autonomy, critical thinking, intentional dialogue, creative attitudes, mental operations.

Introducción

Una revisión de los fundamentos de la pedagogía socrática ha permitido determinar el ineludible compromiso de su representante con la tarea de educar desde el enfoque humanista, al aportar referentes tanto teóricos como sugerencias estratégicas desde las cuales sostener una praxis educativa vinculada con la reflexión, como la habilidad cognitiva que deja por sentada no solo la pertinencia de una propuesta que invita a construir argumentos e ideas de manera autónoma; este antídoto al que se entiende como la posibilidad para enfrentar las imposiciones ideológicas que procuran, entre otros aspectos, condicionar la forma de pensar, insertando al ciudadano en esquemas de reproducción de afirmaciones y no hacia la transformación del conocimiento dado en nuevas aportaciones (Castañeda y Lira, 2025).

Operar de esta manera se precisa como el resultado de la instrumentación del sentido acucioso y del espíritu crítico, como habilidades cognitivo-lingüísticas que instan al desarrollo no solo del pensamiento profundo, sino al cultivo de la racionalidad que permite acceder a diversas dimensiones de la realidad, en ocasiones no conocidas o escasamente exploradas; en las cuales incursionar para precisar nuevas explicaciones que permitan dar cuenta de las interrogantes que ocupan a la ciencia, así como desvelar nuevos significados que al ser organizados de manera lógica, coherente y en premisas ciertas coadyuvan en la construcción de argumentos válidos (Morales, 2025a).

Estos ideales ampliamente compartidos por la educación en la actualidad suponen una posibilidad para formar generaciones comprometidas con el quehacer democrático, con la vida dentro de los parámetros propios del pensamiento crítico cuya capacidad para pensar el mundo posible sea la impronta en función de la cual construir la sociedad justa y equitativa (Castells *et al*, 2022; Puiggrós, 2024). Proceder de este modo es considerado por Freire como el resultado de la capacidad

para interpelar, cuestionar y dialogar con el mundo, con sus problemas en un intento por formular un entramado de interrogantes, que organizadas de manera sistemática e intencional le permita acceder a nuevas ideas.

Para Nussbaum (2010), la pedagogía socrática proponía específicamente la promoción de interacciones intencionalidades que mediadas por el preguntar y repreguntar, potenciaran capacidades fundamentales para quien se forma, a decir: la argumentación crítica, el uso del debate sobre los asuntos de todos y el respeto por la participación de todos. A esto se suma el operar cognitivo fundado en el análisis de las ideas propias y las del interlocutor, en un intento por determinar tanto la coherencia como la consistencia de sus argumentos.

Lo referido para la pedagogía de la pregunta no es más que un intento por conducir al sujeto no solo a examinar sus propias ideas, sino a precisar los elementos lógicos y válidos en función de los cuales reafirmar su posición; a esto se suma la disposición para comprender las existencias de otras ideas igualmente válidas, a las cuales estimar como recurso para tamizar el carácter verídico de los propios planteamientos (Freire y Shor, 2014). Este proceder debe entenderse en sentido estricto, como una posibilidad para conducir la mente hacia interacción racional que le permitiera al sujeto en formación entender opiniones y, en ocasiones compartirlas por su indiscutible veracidad.

Esto como parte de los aspectos sobre los que se cimienta la educación para la convivencia democrática y el reconocimiento de los pluralismos, deja ver a la pedagogía socrática como una alternativa para superar las diferencias; proceso que significa entender con sentido profundo al otro, pero además, como la oportunidad para enriquecer las propias apreciaciones sobre el conocimiento (Morales, 2021); a las cuales sustanciar con nuevos descubrimientos derivados del análisis sensible y riguroso que procura, entre otros aspectos, la búsqueda, integración y puesta en diálogo de referentes que den con la respuesta más cercana a la verdad.

Desde la perspectiva de Freire (1973), el uso de la pregunta como parte de las experiencias tanto de enseñar como aprender, tiene como intencionalidad construir y reconstruir ideas, contrastar posiciones e interactuar con las mismas, determinar sus relaciones explícitas e implícitas, la organización de sus premisas, su validez y pertinencia; como operaciones que en su relación con el pensamiento crítico procuran, entre otros cometidos, crear las condiciones en las que el sujeto que se forma alcance a contemplar la veracidad de lo que sabe, es decir, la determinación de la consistencia cierta de lo que se ha logrado en la aventura de construir nuevo saber.

Lo planteado deja ver la articulación de una serie de operaciones cognitivas asociadas, por un lado con la el pensar crítico que procura desvelar la veracidad de las afirmaciones que circulan en el campo académico, con las cuales no solo interactuar, sino dejar por sentado su carácter contradictorio, las razones que fundamentan su credibilidad, los supuestos asumidos como ciertos y las evidencias con la cuales establecer un diálogo acucioso que desentrañe de manera comprensiva intencionalidades subyacentes, así como afirmaciones que procuran un espacio dentro del mundo académico (Herrero y La-Rosa, 2022; Pérez, Castells y Minguela, 2025).

En estos términos, la tarea de acercarse al conocimiento es considerada como un desafío que involucra el establecimiento de relaciones, de conexiones tanto teóricas como epistémicas, así como la articulación de referentes conceptuales en función de los cuales, definir posibles contrastes, cuestionamientos profundos y rigurosos y la posibilidad de establecer sistemáticamente una serie de preguntas, en cuyo contenido se estime la determinación de argumentos no solo alternativos sino convincentes que propicien la construcción de una nueva opinión fiable, tamizada por la verificación y por el denominado multiperspectivismo.

Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso por un lado caracterizar a la pedagogía socrática y a la

pedagogía de la pregunta y, por el otro, analizar desde la valoración crítica de sus fundamentos tanto la pertinencia como la vigencia de sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Materiales y métodos

Esta investigación documental se planteó como propósito caracterizar a la pedagogía socrática y a la pedagogía de la pregunta, así como analizar con sentido profundo sus fundamentos. Esto con la finalidad de determinar tanto su pertinencia como la vigencia de sus aportes teóricos y prácticos en la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, reiterando así la necesidad que el uso operativo de sus referentes dan paso a operaciones mentales estrechamente vinculadas con el posicionamiento comprensivo frente a la realidad y al conocimiento acumulado; estas bondades dejan ver implícitamente el operar una serie de habilidades cognitivas asociadas con la construcción de nuevas ideas así como con la producción de conocimiento novedoso, cometidos en cuyo sentido operativo instan a la superación tanto de la reproducción como de la repetición de lo dado.

Su enfoque fue cualitativo y asumió como sujetos informantes los autores que aportan a la conceptualización operativa de ambos constructos; lo cual condujo a la revisión de textos originales en un total de trece (13), así como la valoración de fuentes complementarias fundamentalmente revistas científicas y especializadas, de las cuales se asumió un total de doce (12). Es preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencia de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la construcción de acercamientos y referentes asociados con los procesos de enseñar y aprender de manera significativa.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones operativas, teóricas y las actividades cognitivas involucradas en el

proceso de producir conocimiento. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo la pedagogía socrática y de la pregunta permite dentro de sus implicaciones asistir a quien se forma en el compromiso intelectual de posicionarse frente a las circunstancias, posibilitando la superación de la repetición de lo dado. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de actividades cognitivas vinculadas con el posicionarse frente a las circunstancias sin asumir lo dado, sino trascendiendo hacia lo inédito.

Análisis de la información

Enseñar con intencionalidad no solo toma importancia en la actualidad por sus implicaciones reales y significativas, entre las que se precisan orientar al sujeto que se forma en torno al compromiso de ir sobre los contenidos, sobre los problemas y situaciones reales procurando, fundamentalmente no solo formular preguntas correctas que conduzcan la dimensión intelectual hacia el conocer profundo, sino hacia la revisión rigurosa de las respuestas previas asumidas como ciertas, tanto por la tradición que las respalda, como por la reproducción que deviene de esta condición.

En tal sentido, dialogar con el conocimiento desde la praxis del preguntar y repreguntar supone una posibilidad para motivar el cuestionamiento constante sobre el mundo, actitud que en Freire (1992), es considerada como la oportunidad para definir la propia posición que se tiene frente a la realidad, frente al mundo y, cómo ésta se encuentra entretejida por relaciones que instan al uso de la valoración rigurosa, al operar activo del pensamiento inquieto y al descubrimiento de hallazgos que satisfagan los requerimientos derivados de lo desconocido.

Estos cometidos propios de la pedagogía de la pregunta suponen la construcción de una nueva relación entre el sujeto y la necesidad inherente de conocer, en cuyo vértice se encuentra el disponer el pensamiento de manera focalizada sobre lo verdaderamente importante; experiencia que por sus implicaciones invita al cultivo de la disciplina en torno al interactuar con contenidos ya no desde la obediencia ciega, sino más bien desde el despliegue del espíritu crítico que sustituye la memorización y la repetición por el razonamiento que le permita participar de la multiplicidad de contenidos que circulan en diversos formatos (Castañeda y Lira, 2025).

Entonces la pedagogía socrática como una alternativa para potenciar la actuación pertinente del ciudadano de la época, le “atribuía gran importancia al autoexamen, a la responsabilidad personal y a la actividad intelectual independiente como antídotos contra una educación que transformaba a los alumnos en herramientas maleables para la autoridad tradicional” (Nussbaum, 2010, p. 93). Este proceder asociado con la búsqueda de la autonomía para pensar, constituye una invitación a construir ideas y asumir desde el compromiso intelectual la tarea intelectual de romper con lo dado, para aventurarse en lo no tratado, en lo escasamente abordado.

De allí, que se considere la necesidad de utilizar el diálogo con el saber como una posibilidad para reestructurar el pensamiento, actitud que reitera la importancia de fomentar el razonamiento sobre el contenido que permea las ideas propias, en un intento por discriminar lo verdadero de lo que no lo es; esto con la intencionalidad de tamizar lo valioso de lo que no reúne esta cualidad, dejando ver así la competencia para organizar, categorizar y jerarquizar ideas que una vez transformadas en argumentos den paso a intercambios dialógicos más rigurosos (Freire, 2010; Puiggrós, 2024).

Estos cometidos generalmente promovidos y aceptados como prácticas asociadas con el aprendizaje significativo, profundo y genuino entrañan a su vez la promoción de nuevas actitudes fundamentales para la participación activa dentro del campo

intelectual, a decir: la focalización de la atención sobre lo pertinente, lo relevante y lo importante, el uso estratégico de la escucha sensible, comprometida y activa, el despliegue de la capacidad para intercambiar y compartir ideas haciendo uso tanto de la reflexividad como de la argumentación.

Pedagogía socrática ¿Cuál es la pertinencia de sus referentes?

El uso del diálogo como elemento medular de la pedagogía socrática supuso una de las posibilidades para motivar el preguntar y repreguntar en torno a situaciones cotidianas. De allí, que se le entienda a la experiencia dialógica como un modo de mantener entre los interlocutores la inquietud que no se conforma con lo aparente, con lo dado, con lo explícito, lo evidente o lo conocido, sino que procura ir más allá en un intento por precisar respuestas o las razones últimas de determinados temas de interés o situaciones controversiales.

Esto significa según expone Nussbaum (2010), virar la educación hacia cometidos específicos como instar a los ciudadanos a “aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y a participar en el mundo con espíritu crítico y curioso” (p. 95). Los aspectos mencionados guardaban estrecha relación con la consolidación de esquemas democráticos, en los que el libre pensamiento se erigiera como el propósito central en la “formación de ciudadanos activos, curiosos, críticos y respetuosos de los demás” (p. 96).

En tal sentido, esta valoración crítica de la dinámica socrática sobre el diálogo no consistió meramente en la revisión del contenido dado por el interlocutor, sino más bien una estrategia a la que se concibió en sentido amplio como una manera de interpelar el propio pensamiento; esto con la finalidad de romper con la ignorancia responsable de la cautividad humana. Este diálogo fecundo suponía un esfuerzo asociado con el tránsito hacia la búsqueda del saber y, específicamente de la verdad.

En estos términos movilizar el pensamiento y despertar la inquietud por aprender, se erige como la impronta de Sócrates en torno a su pedagogía, proceso que más que una mera práctica dada en un contexto educativo debía ser asumida como un modo de vida; esto en palabras de Molina (2021), significaba instar al ciudadano para que desde el despliegue de su voluntad adoptara como parte de su compromiso la ruptura con el pensamiento sumiso, pasivo y en ocasiones repetitivo.

Por ende, el diálogo socrático como parte de la pedagogía de este filósofo involucraba la búsqueda incesante de la verdad mediante la comprobación consciente que, como antídoto contra la ignorancia instaba a someter a revisión acuciosa la consistencia de las propias creencias o posiciones. Esta pedagogía también representaba una forma de hacer más consciente al ciudadano de su propia ignorancia, de la inconsistencia de sus argumentos, así como el carácter falaz de muchas de sus afirmaciones.

Dialogar, es entonces, una suerte de actividad intencional enfocada en ir de lo conocido a la búsqueda de razonamientos propios, en los que las partes alcancen a profundizar y problematizar sobre los asuntos cotidianos, en un intento por demostrar no solo la posición personal expuesta a través de opiniones propias, sino el apego a parámetros de respeto que reivindiquen la praxis de la tolerancia a la divergencia, el manejo de la apertura y la disposición para escuchar activamente, como punto de partida para reformular si fuere el caso la postura propia, así como enriquecer o ampliar las premisas que sustentan los argumentos.

Para Sócrates este método asociado con la refutación sistemática y recurrente no constituía una actitud avasallante contra el interlocutor, sino más un acto espontáneo que mediado por la confianza y la condición amena de quien deseaba encender la chispa del aprehender la verdad por sí mismo. De allí, que se le adjudicara a esta relación la mediación de la afectividad, que buscaba en primera instancia el acercamiento necesario para lograr la manifestación del pensamiento del otro.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la pedagogía socrática involucraba varios aspectos importantes para la tarea de enseñar al ciudadano, entre los que se precisaba la formación crítica que junto al debate razonado le permitieran acceder a reflexivamente a los discursos en un intento por determinar la consistencia de sus premisas; este proceder pretendía aportar al sujeto el instrumental necesario para enfrentar los deseos inminentes de condicionar su pensamiento, actitud que no solo procuraba dejar sin efecto cualquier resistencia al orden establecido para el momento.

Según Molina (2021), la propuesta de Sócrates en torno a la ruptura con las formas únicas de pensamiento o, dicho de otro modo, las respuestas acabadas solo podían ser resueltas mediante el desarrollo de la racionalidad crítica que condujera al sujeto a la “identificación de falsas creencias y saberes para poder erradicarlos y así iniciar un camino hacia la búsqueda de la verdad” (p. 39). Este procede en visto como irreverente para el sistema del momento pretendía fortalecer la capacidad para construir cuestionamientos y, por consiguiente, encausar los esfuerzos del pensamiento autónomo hacia la superación de las afirmaciones preestablecidas que pudieran derivar en la repetición de conclusiones.

En Sócrates estas actitudes relacionadas con la erradicación de la pasividad, también tenían como intención motivar el ejercicio crítico de la ciudadanía consciente, cuyo objetivo era aprender a “vivir con otras personas bajo un manto de la igualdad” (Nussbaum, 2010, p. 87). De allí, la importancia de problematizar y elaborar preguntas que pudieran motivar el pensar nuevos horizontes mediados por la justicia, cuyo énfasis se focalizara en la resolución de situaciones cotidianas y concretas.

Esto llevado al plano actual no es más que una invitación a la formación de ciudadanos profundamente adheridos a la idea de utilizar la información con fines

prácticos, así como comprensivos; evitando de este modo las actuaciones tendenciosas subyacentes que el sistema educativo procura: la manipulación de la mente. Esto significaba para Sócrates el fortalecimiento del pensamiento activo que aportara a la construcción de criterios y a la solidez de convicciones propias, en un intento por empoderar al ciudadano en torno a la disposición para examinar sus propias afirmaciones, así como las de quienes hacen parte de su contexto de vida.

En consecuencia, consolidar la conciencia crítica como un requerimiento asociado con el autoconocimiento, requería insertar el sujeto en al menos dos prácticas importantes; por un lado, el alcance del conocimiento mediante el preguntar y repreguntar en la búsqueda de las razones últimas y, en segundo lugar, el examen permanente de las ideas propias consideradas ciertas. Este procede irreverente sugiere entrenar la mente para participar de la vida intelectual, desde el compromiso de deducir o construir referentes que, junto a motivar la indagación en el marco de la autonomía y la responsabilidad, también fortalezcan la convicción sobre el aprender a lo largo de la vida.

Lo referido en su vinculación con la comprensión racional se entendía como una habilidad que al ser cultivada responsable y conscientemente favorecía el aprendizaje global, pero además, una posibilidad para desafiar el orden dado a las afirmaciones estimadas como verdades infalibles, frente a las cuales Sócrates advertía con especial énfasis la necesidad de promover una educación que capaz de “nutrir la capacidad de pensar por sí mismos y de participar activamente en las decisiones...esto con la finalidad de incitar a tanto a reflexionar como a desafiar las tradiciones...logrando de este modo cuestionar todo lo que sucede” (Nussbaum, 2010, p. 104).

Es importante precisar que en Sócrates la deliberación sobre los asuntos cotidianos constituía una excusa para potenciar el pensamiento y el compromiso con la construcción de argumentos sustentados en torno a la lógica y la verdad; esto

significaba adherir al aprendizaje a la lucha por la libertad que le permitiera expresar sus propias posiciones, proceso que requería de quien enseñaba promover la confianza intelectual para producir ideas y no meras especulaciones. Este proceder implica la disposición intelectual para identificar ideas novedosas, establecer conexiones y utilizar la información con fines asociados a la resolución de problemas reales, que por su complejidad exigen dar con lo nuevo que al ser operativizado permita potenciar la creatividad.

Proceder en esta dirección se establecía como una condición *sine qua non* en función de la cual consolidar el sentido de la rigurosidad que le permitiera examinar las posiciones ajenas y el conocimiento en general mediante el uso de criterios, que permitieran tamizar los pensamientos del otro así como las concepciones propias hasta lograr la construcción de premisas que organizadas en argumentos consistentes dieran paso a actitudes autónomas como “el oponer resistencia a la autoridad y a las presiones de sus pares” (Nussbaum, 2010, p. 105).

Pedagogía de la pregunta. Una propuesta de Freire para promover el pensamiento crítico

Preguntar y repreguntar constituyen dos operaciones fundamentales en los procesos de enseñar y aprender, en tanto involucran actividades mentales asociadas con la búsqueda autónoma de respuestas frente a situaciones cotidianas, así como a afirmaciones devenidas del conocimiento existente. Según reiteran Freire (2005) y Puiggrós (2024), ambas operaciones tienen su asidero en la necesidad de crear un clima democrático, que mediado por la curiosidad y la indagación le permitan a quien aprende ir más allá de lo dado, evitando así la reproducción y repetición acrítica de ideas.

Por ende, la búsqueda de la verdad como un cometido ampliamente trabajado a lo largo de las obras de Freire, no solo se entiende como el resultado del diálogo intencional con la realidad, sino como la alternativa para liberar al sujeto de los

efectos derivados de la multiplicidad de posiciones ideológicas; en cuyo contenido subyacen intencionalidades tendenciosas que procuran reproducir o preservar una única forma de comprender la realidad, dejando excluidas otras posibilidades del conocer válidas y consistentes (Morales, 2025b).

Frente a este desafío, la interacción con los significados contenidos en las afirmaciones de terceros no solo se considera la fuente de la construcción del saber renovado y enriquecedor, sino como un modo de motivar la curiosidad responsable de la verdadera indagación también permite explorar otras posiciones en función de las cuales hilvanar de manera autónoma el discurso propio en torno a lo que sucede en el mundo. Este procede se entiende como el resultado un nuevo esquema de interacción con el mundo, en el que preguntar y repreguntar suponen operaciones que invitan al cultivo de la curiosidad, así como la indagación que rechaza los cánones establecidos, es decir, los parámetros que han condicionado ciertas respuestas, en cuyo contenido se privilegia como intencionalidad la reproducción más que la creación.

Por consiguiente, preguntar y repreguntar constituyen parte de un arte que insta al estímulo del asombro que supera los encuadres en los que se presenta el conocimiento, para asumir si se quiere, una resistencia a creer y pensar lo dado como irrefutable, para aventurarse en la praxis de nuevas operaciones asociadas con la agudización del pensamiento, a decir: descubrir por sí mismos la veracidad de lo que se sabe, la consistencia de sus premisas, así como el potencial de considerar las ideas como potenciales referentes desde los cuales construir afirmaciones ciertas.

Entonces, preguntar y repreguntar se precisa en los planteamientos de Freire como una manera de motivar el diálogo acucioso, sensible y comprometido con la búsqueda de las razones últimas que contenidas en las afirmaciones permiten sustanciar la voz propia, la voz de la verdad. Este proceder guarda estrecha relación con el ejercicio de la libertad y la autonomía como actitudes positivas de las que

depende significativamente la construcción de ideas propias que, pese a ser contrarias a lo dado suponen una posibilidad para estimar otros supuestos también válidos (Freire, 2012).

En tal sentido, la pedagogía de la pregunta se precisa como el proceso que pretende promover el pensamiento cuestionador que le permita a quien se forma no solo identificar significados y sentidos en el conocimiento con el que se interactúa, sino, además, la verificación de la veracidad adjudicada por sus proponentes. De allí, que Freire entendiera a la interrogación intencional y con verdadera pertinencia como una forma oportuna para motivar la participación activa en lo referente al establecimiento de relaciones entre lo considerado cierto y lo contenido en otras afirmaciones (Freire y Faundez, 2013).

Es preciso destacar, que esta actitud crítica procura fundamentalmente ir sobre los razonamientos últimos, sobre sus intencionalidades ideológicas y afirmaciones implícitas contenidas en el saber; de allí, que el uso de la pregunta se posicione como una forma de acceder a lo inédito, a lo no explícito, pues entre sus cometidos se identifican la promoción de la inquietud por la indagación antidoto asociado con el aprendizaje autónomo y mediado por la libertad para pensar otras posibilidades dentro de lo afirmado.

Entonces, preguntar como estrategia de aprendizaje guarda estrecha relación con el ir más allá, en una suerte de exploración acuciosa que como parte del diálogo fecundo con el saber posibilite a quien se forma para determinar la consistencia de sus premisas a las cuales repensar con la finalidad de dejar por sentada su validez. Este proceso de ir sobre las ideas en una suerte de diálogo profundo tiene como propósito deducir posibles inconsistencias en el conocimiento dado (Freire y Shor, 2014), para lo cual se considera imprescindible cultivar la capacidad para problematizar las afirmaciones, en un intento por establecer conexiones no solo entre saberes disciplinares afines, sino entre aquellos distantes epistémicamente.

Lo referido deja ver a la pedagogía de la pregunta como el resultado de la articulación de operaciones mentales, que invitan a trascender desde el quehacer crítico los referentes teóricos o conceptuales históricamente dados por ciertos; y que, pese a gozar de credibilidad no dejan de ser susceptibles de la valoración profunda que deviene del uso de interrogantes que al organizarse de manera intencional y sistemáticamente permite el descubrimiento de aspectos claves, desde los que es posible idear nuevas respuestas que abonen el camino hacia el conocer, el aprender y el comprender (Freire, 1984).

En sentido amplio, la pedagogía de la pregunta cuenta con una serie de implicaciones determinantes del aprendizaje significativo, entre las que se precisan la posibilidad de establecer conexión entre los referentes previos y los conocimientos nuevos, en un intento por dar paso a procesos de resignificación que aporten a la renovación del conocimiento acumulado (Freire, 2002b); este proceder intelectual tiene como finalidad flexibilizar la tarea de comprender que, en su sentido operativo desestima la idea de ver al conocimiento y a la realidad tal y como se muestra, procurando ir sobre lo subyacente, sobre lo implícito, en un intento por desentrañar posibles conexiones teóricas o epistémicas no establecidas con anterioridad (Freire y Shor, 2014).

Es importante destacar, que esta interacción dialógica con el conocimiento involucra una serie de operaciones mentales importantes para quien aprende, entre las cuales se encuentran el uso del análisis para la búsqueda de significados, la discusión crítica con las afirmaciones y el despliegue de la rigurosidad científica para formular posiciones no solo consistentes y veraces.

Estas operaciones propias del pensamiento crítico, son consideradas por Freire (1984), como requerimientos en función de los cuales consolidar experiencias de aprendizaje que reiteren el afrontamiento del sentido crítico, desde el que sea posible superar tanto la pasividad como la ingenuidad, pero también el cultivo de la tolerancia a la divergencia que persiste en las afirmaciones.

Aprender a preguntar, es entonces, una competencia que favorece el desarrollo del pensar crítico y de la curiosidad, cometidos a los que se precisa requerimientos para fortalecer el diálogo que invita a descubrir de manera autónoma hallazgos, a construir respuestas así como a establecer relaciones que le permitan a quien aprende formular opiniones propias, en cuyo contenido se estime la capacidad para dar cuenta del mundo, de su realidad, de lo que sucede en su contexto de vida inmediato.

Este sentido acucioso pretende motivar en sujeto que aprende la libertad para expresar sus argumentos, para exponer sus afirmaciones y dar cuenta de sus razonamientos, a los cuales tratar desde su posible carácter falible y no desde lo contrario; es decir, desde la consideración de inequívoco o desde lo ya acabado, como actitud que reduce la posibilidad de reformular opiniones, de constar lo que se conoce, de complementar premisas y enriquecer juicios desde el equilibrio, desde su potencial para aportar soluciones novedosas a interrogantes complejas, cuyo contenido requiere la integración de ideas y perspectivas (Freire, 1973).

Pedagogía socrática y pedagogía pregunta ¿Una respuesta a los desafíos actuales?

La pedagogía socrática como una alternativa frente a los desafíos actuales que impone el sistema educativo global, involucra el ferviente compromiso con la formación de ciudadanos comprometidos con la actuación dentro de los parámetros democráticos y cívicos; esto como resultado de su capacidad para comprender el mundo y cada realidad, contextos con los cuales interactuar sin censura el disenso y sí desde el sentido de apertura que permite la existencia de opiniones divergentes, no necesariamente aceptables dada la inconsistencia de sus contenidos (Castañeda y Lira, 2025; Freire, 1964).

Este sentido de apertura hacia la interacción con otras formas de saber refiere se entiende como el resultado de la adopción de la racionalidad, como capacidad

humana desde la cual enfrentar las ideas falaces desde el examen riguroso que permite determinar su consistencia, la validez de sus premisas y su carácter lógico. Este proceder tanto cognitivo como intelectual deja por sentadas las intenciones de la pedagogía socrática específicamente en lo referente al cultivo de la independencia o autonomía de criterio (Molina, 2021; Nussbaum, 2010).

Entonces, motivar el diálogo fecundo y la participación significativa en el contexto educativo no solo representa uno de los propósitos fundamentales para formar ciudadanos competentes, sino una oportunidad para ampliar la visión del mundo, la comprensión tanto de la existencia de otras posiciones como el acercamiento a las formas como se concibe el mundo, la realidad. En tal sentido, la pedagogía socrática emerge como una oportunidad para reconsiderar la interacción intencional como una estrategia para operativizar la racionalidad humana, capacidad que guarda estrecha relación con el desarrollo del pensamiento y de las habilidades de orden superior.

Lo propuesto como un conjunto de cometidos revitalizantes de la autonomía para pensar, hacer y actuar con responsabilidad, no son más que una invitación a la superación de la enseñanza impositiva que conduce a la sumisión, para trascender hacia a la consolidación de la conciencia sensible y crítica en función de la cual promover la construcción de argumentos tanto sólidos como consistentes que le permitan a quien se forma defender su propia posición.

Este énfasis en la promoción del pensamiento crítico y, su estrecha relación con la formulación de premisas se entiende como el resultado del interrogatorio constructivo y edificante, en el que el aprendiz alcance a descubrir no solo la consistencia verídica de sus ideas y representación, sino en la validación de premisas que articuladas de manera lógica aporten al autoexamen autocrítico como una práctica tanto cotidiana como recurrente estrechamente asociada con el aprendizaje.

Es importante destacar, que la formación crítica como un elemento compartido por la pedagogía de la pregunta debe entenderse en sentido estricto como una estrategia para buscar entre los entramados complejos de conocimientos las verdaderas intencionalidades; pero además, para determinar cómo se organiza el saber. Según Nussbaum (2010), la educación debe cumplir con estos objetivos en su afán por formar ciudadanos comprometidos con el proceso cognitivo de tamizar lo cierto de lo que no lo es.

En estos términos, preguntar y repreguntar no solo potencia el pensar por sí mismo, sino que fortalece la posibilidad real de asumir aspectos verídicos así como de los referentes cuya consistencia den paso a la confirmación o reformulación de posturas. Esto significa potenciar su flexibilidad para enfrentar las situaciones actuales y a la multiplicidad de opiniones en torno a los problemas de la cotidianidad; a esta racionalidad de le concibe como una posibilidad para trascender hacia el consenso que le permita al ser humano entender al otro, vivir con el de pensamiento diferente y, con quienes no comparten la misma cosmovisión (Freire y Faundez, 2013).

Sin embargo Nussbaum (2010), propone que la pedagogía socrática no siempre procuró familiarizar al sujeto en formación con la búsqueda del entendimiento del otro, pues en sus ideales se estima el uso de la interpelación como una competencia que junto a la racionalidad coadyuvara en la tarea de dialogar no en pro de la confrontación infructuosa, sino en torno a la precisión de puntos de encuentro desde los cuales justificar la coexistencia democrática.

También, es posible estimar en los referentes del filósofo en cuestión la importancia de formar un ciudadano consciente, comprometido con la transformación del saber a partir del establecimiento de criterios que permitan gestionar la resolución de problemas tanto en el plano teórico, como en el plano de las exigencias propias de la vida cotidiana.

Más adelante Nussbaum (2010), propone que la intencionalidad de Sócrates era instar al ciudadano a adoptar dentro de su racionalidad el uso la “argumentación que no era un asunto despreciado, sino que se enseñaba a los alumnos con la intención de que asumieran la responsabilidad de defender sus propias ideas” (p. 93). Esto como parte de las virtudes que debe cultivar todo ciudadano, también se entiende como el fundamento de la participación significativa dentro de la vida académica que involucra el intercambio democrático mediado no solo por el compromiso racional sino crítico de entender otras posiciones igualmente válidas.

Es importante destacar, que en Sócrates tarea de la educación debe girar en razón de vértices fundamentales, entre los que resultan “estructurar el aprendizaje para estimular y desarrollar la capacidad del niño para comprender la estructura lógica de un argumento, detectar un razonamiento errado o desafiar la ambigüedad” (Nussbaum, 2010, p. 105). Esta actitud frente al conocimiento no es más que una invitación al proceder científico, proceso que supone el despliegue de la rigurosidad para detectar falacias conceptuales y epistémicas, que al ser tamizadas le permitan al sujeto reformular su posición frente al saber (Freire y Faundez, 2013).

Dialogar de esta manera con el conocimiento debe entenderse como un requerimiento para participar de la búsqueda de la verdad, a la cual es posible acceder desde el compromiso intelectual de interpelar las ideas en un intento por determinar su consistencia lógica, así como la veracidad de su contenido; habilidades cognitivas que por su vinculación con la problematización permite trascender lo dado para determinar contenidos inéditos a través de los cuales establecer el diálogo tanto racional como epistémico, al que le adjudica la producción de aportes propios.

Es preciso indicar, que esta interacción profunda con el conocimiento no alcanza su consolidación sino es a través del preguntar y repreguntar, tarea que para los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye una estrategia a través de la cual conducir al sujeto en formación a la construcción y organización coherente de

premisas, que al ser puestas en relación permiten el tránsito hacia la estructuración lógica de argumentos sustanciadores de cometidos importantes como lo es la búsqueda incesante de la verdad (Molina, 2021).

Discusión

Formar ciudadanos comprometidos con la liberación de pensamiento constituye uno de los cometidos igualmente compartidos tanto por la pedagogía socrática como por la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire. Para la primera el autoexamen crítico permite validar los preconceptos, pero además, una manera de determinar los elementos compartidos que subsisten entre afirmaciones científicas aparentemente carentes de relación; mientras que para la segunda, la búsqueda de puntos de coincidencia o los denominados espacios comunes teórica y epistémicamente, representa una actitud crítico-reflexiva que favorece la determinación de puntos de intersección en función de los cuales construir afirmaciones propias (García, 2022).

Este proceder cognitivo refiere a un sujeto con la capacidad para más allá de lo dado, en un intento por acceder a lo inédito pero además, de avanzar hacia la articulación lógica de ideas y planteamientos que estructurados en argumentos den cuenta de su competencia para hilvanar entrañablemente premisas propias y las tomadas de lo dado; es decir, considerar las posiciones y afirmaciones propuestas por terceros a los cuales asumir en tarea de justificar la ubicación teórica-epistémica adoptada en torno a una situación cotidiana (Freire y Faundez, 2013).

Es preciso indicar, que la pedagogía de la pregunta como una posibilidad para enriquecer la comprensión del mundo, guarda estrecha relación con la pedagogía socrática en tanto buscan insertar al sujeto que se forma en la praxis sistemática de la argumentación racional que junto al pensamiento crítico, favorezcan tanto la defensa consciente de los propios ideales como la interpelación de los

planteamientos pese a reunir las condiciones para su aceptación por parte de una comunidad científica (Molina, 2021).

Para Nussbaum (2010), la pedagogía socrática se propuso crear no solo las condiciones para el cultivo del pensamiento racionalmente crítico, como el antídoto desde el cual engendrar en los estudiantes el uso prioritario de operaciones mentales tales como el análisis, la interpretación y la indagación consciente que puesta al servicio de la resolución de problemas cotidianos coadyuven en la transformación activa de realidades.

En estos términos, acercar al conocimiento real, verificable y sostenido sobre premisas ciertas, requiere instar al uso del debate sobre cuestiones de la actualidad, que por estar dentro de los contenidos manejados por quienes se forman permitan entender con sentido profundo cuáles son los argumentos existentes, las afirmaciones en pro y las contrarias que como actitudes importantes en la tarea de aprender, motiven el fortalecimiento de la curiosidad, del descubrimiento de elementos compartidos entre las disciplinas (Nussbaum, 2010).

Lo referido como parte de los cometidos de la pedagogía socrática representa una oportunidad para ampliar la visión del mundo, experiencia que invita al ser humano que participa de los procesos educativos a cultivar el interés la interacción con las diversas voces en torno al saber; a las cuales estimar con sentido de apertura, asumiendo que en el disenso se encuentran contenidos nuevos horizontes asociados con el conocer. En sentido operativo, este proceder frente al conocimiento sugiere la combinación del asombro y la curiosidad, como actividades cognitivas que estiman dentro de sus fines el descubrir por sí mismo los referentes teóricos desde los cuales abordar la aprehensión de la realidad (Freire, 2002b; Morales, 2025a).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la pedagogía socrática propone aspectos importantes para la enseñanza actual, entre los que se precisa el

desarrollo de actitudes independientes o autónomas en lo referente a pensar el mundo; a esto se une el cultivo tanto de la imaginación como de la exploración rigurosa y profunda, que no se conforma con lo dado, sino que busca trascender en el descubrimiento de nuevos sentidos o significados.

Este diálogo profundo con realidades y situaciones cotidianas tiene como finalidad además de impulsar competencias críticas como el pregunta y repreguntar, instar al desarrollo de la inquietud en torno al ejercicio de tareas propias de los contextos académicos e intelectuales, a decir, la disposición para problematizar afirmaciones, planteamientos y posiciones dadas por ciertas (García, 2022); a las cuales someter a la rigurosidad del pensamiento que junto a permitir la determinación de las razones últimas y las intencionalidades ideológicas que subyacen en la posturas científicas, procurando integrar referentes, premisas y argumentos, de cuyo contenido se deriven reformulaciones de lo dado, así como nuevos avances conclusivos que renueven el conocimiento existente (Freire y Shor, 2014).

Lo planteado debe asumirse como una oportunidad para ir contra el orden establecido, contra los esquemas comprensivos predeterminados y contra los referentes que procuran enmarcar la comprensión de la realidad dentro de marcos interpretativos tendenciosos que, solo instan a la reproducción de afirmaciones más no a la construcción autónoma de conocimiento. Esta actitud desafiante frente a los cánones establecidos, supone ir contra las imposiciones ideológicas adoptando como actitud crítica el disenso, del que emerja el diálogo racional capaz de conducir al sujeto a elaborar posiciones fundadas en premisas ciertas y verificables (Freire, 2002a).

Del mismo modo, Molina (2021) refiriéndose a la pedagogía socrática indica que sus contenidos en sentido práctico constituyen una invitación a la superación de la subordinación a través de la racionalidad, es decir, el enfrentamiento de las intencionalidades tendenciosas que procuran la reproducción de una ideología que castra toda posibilidad de estimar otros saberes pensados desde la autonomía. De

allí, el énfasis en promover esquemas de enseñanza en los que se privilegie la opinión crítica o el libre pensamiento que deje ver la propia voz, la forma particular de ver y entender el mundo.

En palabras de Nussbaum (2010), este proceder autónomo tiene como finalidad “fomentar la cultura de la responsabilidad. De hecho, si uno se siente responsable sus propias ideas, es también probable que se responsabilice de sus propios actos” (p. 83). Lo referido implica también la disposición para intercambiar posiciones, ideas y afirmaciones, como requerimiento para estructurar y reformular opiniones, logrando así la emergencia de actitudes creativas que coadyuven en la tarea de gestionar los desafíos propios de un mundo complejo.

Este modo de operar guarda estrecha relación con el pensamiento crítico, en cuyas actividades mentales se encuentran la indagación, la evaluación de argumentos, el examen de premisas, así como la indagación activa que conduzca a la construcción de planteamientos consistentes lógica y coherentemente. A esto se suma la disposición para aprender inteligentemente mediante la “identificación de puntos de referencia para efectuar estudios que involucren la apropiación de elementos teóricos que coadyuven en el proceso de enriquecer la capacidad de análisis” (Nussbaum, 2010, p. 86).

En correspondencia Freire y Faundez (2013), esta capacidad para dialogar con el conocimiento buscaba que el sujeto dedujera nuevas relaciones a partir del ejercicio pleno de su autonomía, esto con la finalidad de romper con los intentos tanto de dominación como de manipulación subyacente en el conocimiento. Esto refiere a la vigencia de una práctica asociada con el aprendizaje activo que como resultado de la lectura dialógica permite identificar planteamientos ciertos, entre otras condiciones por la consistencia de sus premisas.

Entonces, la pedagogía de la pregunta en su relación con la pedagogía socrática guarda como aspectos comunes potenciar capacidades críticas en quien se forma, instando a la disposición para problematizar tanto el conocimiento como la realidad con el propósito de fortalecer la indagación que unida a la interrogación permite construir no solo nuevas hipótesis sino preguntas focalizadas en cuyo contenido se precisa como intencionalidad la profundización significativa de la que se derivan respuestas a las inquietudes e intereses del aprendiz.

Desde la perspectiva de Aubert *et al* (2006), la pedagogía de la pregunta estima como fines importante la construcción de un clima participación, en cuyo énfasis se encuentra el cultivo de convicciones democráticas que invitan al respeto de las posiciones diversas que pudieran emerger en torno a temáticas controversiales, con las cuales no solo dialogar, sino asumir desde la deliberación y el debate que pretende, entre otros aspectos motivar en el sujeto la transformación de su posición personal en torno a determinadas temáticas en argumentos consistentes.

Lo referido deja ver rasgos comunes de la pedagogía de la pregunta con la pedagogía socrática, en tanto ambas involucran como objetivo despertar el sentido de la curiosidad sobre las respuestas que las comunidades científicas han asumido sobre los problemas humanos ubicados no solo en el plano teórico sino en el real; en los cuales profundizar con el propósito de determinar sus razones últimas, sobre lo ideológicamente subyacente, sobre lo considerado infalible o cierto por la consistencia de los argumentos que le sostienen. Este proceder tiene como finalidad cultivar una actitud no solo irreverente, con tendencia hacia la determinación de las ideas más cercanas a la verdad.

Al respecto Freire y Faundez (2013), propone que las bondades de la pedagogía de la pregunta en el contexto educativo, por lo general, involucran el cultivo de la capacidad para analizar informaciones de diversa índole y provenientes desde campos disciplinares diferentes, sobre los cuales disponer habilidades cognitivas que más allá de procurar operaciones como la valoración crítica y la comprensión

profunda, conduzcan al sujeto que se forma hacia el manejo de la interrogación como estrategia que coadyuve en la identificación de posibles sesgos o falencias que por no ser ajenos a los contenidos académicos, requieren un tratamiento riguroso del que se derive la construcción de hallazgos y evidencias no solo consistentes, sino entrelazadas por la veracidad, la credibilidad y la comprobación.

Por su parte Freire y Shor (2014), propone que la involucrar el uso de la pregunta como parte de las estrategias para enseñar y aprender, tiene como finalidad específica el conducir al estudiante hacia actividades importantes para su participación en el mundo académico y científico, a decir: potencia y promueve la inquietud por ir más allá de lo dado, insta a la formulación, reformulación de interrogantes que no solo sean pertinentes sino que se adecúen con mayor precisión a los cometidos del conocer, supone la posibilidad para ingresar sistemáticamente sobre la realidad, sobre el pensamiento teórico y epistémico de terceros, sobre sus ideológicas y posiciones particulares, así como sobre su sistema de afiliación científica.

Esta actitud intelectual supone para quien se forma la oportunidad para aprender de manera autónoma, modelo alternativo que procura fundamentalmente revitalizar la importancia del disenso, como el antídoto desde el cual superar el pensamiento único que impide la consideración de otras formas de ver y comprender el mundo; esta implicación directa en la tarea de enriquecer el acercamiento analítico de lo que conocemos, sugiere resignificar el proceso de enseñar a las nuevas generaciones, como el compromiso universal que involucra propósitos ambiciosos entre los que se precisan: oponerse racionalmente al orden establecido, protestar contra lo inconsistente, disentir sobre las imposiciones ideológicas y las intencionalidades de adoctrinamiento (Castañeda y Lira, 2025).

Conclusiones

La formación de ciudadanos comprometidos con su quehacer crítico y reflexivo supone una manera de enfrentar las imposiciones ideológicas que procuran, entre otros cometidos, la dominación del pensamiento o la búsqueda sistemática de la docilidad que indefectiblemente procura no solo condicionar la forma de pensar, sino ejercer influencia directa sobre la voluntad. De allí, que insertar el diálogo racional y significativo dentro de la praxis educativa constituye una alternativa efectiva para enfrentar el adoctrinamiento elitista, proceso que a su vez reitera la necesidad de despertar la mente del ser humano hasta lograr su plena liberación.

Estos cometidos ampliamente compartidos por la pedagogía de la pregunta y la pedagogía socrática procuran, en su sentido operativo, motivar en quien se forma la disposición activa para superar la escucha que no privilegia el procesamiento de información, para adoptar actitudes críticas que potencien la interacción profunda con la realidad, en la cual adentrarse con sentido acucioso hasta lograr la deducción de nuevos descubrimientos que, junto a fortalecer la reflexión también motive el preguntarse y repreguntarse sobre los porqués no resueltos.

Este énfasis en la potenciación de la dimensión cognitiva se entiende tanto en la propuesta de Freire como en la Sócrates una oportunidad fértil para la interacción con una realidad en la cual se encuentran inmersos otros sujetos cuyas opiniones merecen ser tratadas desde el espíritu respetuoso, como el principio desde el cual cultivar el verdadero sentido de ciudadanía, en el que todos de común acuerdo definan la búsqueda de la verdad desde el compromiso compartido que exige respuestas reales y verificables desde las cuales establecer interconexiones con el aprendizaje global.

Lo propuesto sugiere potenciar el pensamiento para precisar estructuras lógicas, pero también, contenidos falaces así como su capacidad para dialogar con el conocimiento; esto con la finalidad de agudizar su disposición para construir nuevos saberes desde los cuales interpelar, cuestionar y discutir con otras posiciones desde el respeto que insta a la praxis de ejercicios reflexivos, así como a la adopción de

actitudes vinculadas con superación de los prejuicios, la organización de argumentos en premisas lógicamente estructuradas y la disposición de la racionalidad para enfrentar la ignorancia.

En consecuencia, puede entenderse el uso del preguntar y repreguntar como un desafío universal de la educación que invita fundamentalmente el cultivo del asombro, la curiosidad y la indagación; como operaciones que reiteran la necesidad de insertar a quien se forma en la tarea de ir por sí mismo sobre que se no ha sido tratado con suficiente rigurosidad y profundidad, esto con la finalidad de motivar permanente y de manera activa la interacción intencional con lo desconocido. Este proceder sugiere desarrollar la tolerancia con lo ambiguo, con lo oscuro, con lo escasamente tratado, a lo cual enfrentar desde el diálogo que da paso al establecimiento de nuevas conexiones con temas emergentes, con saberes relevantes que apuesten por la construcción de acercamientos a la verdad.

Lo referido sugiere que la pedagogía de la pregunta junto a la pedagogía socrática constituye procesos a través de los cuales motivar experiencias de aprendizaje, en las que el sujeto alcance a utilizar la interacción dialógica, en la que interrogar e interrogarse se posicionan como operaciones que guían el sentido acucioso de valorar el mundo en la búsqueda de nuevos hallazgos, desde los cuales elaborar respuestas no solo solventes en lo que respecta al requerimiento lógico, sino en torno a su consistencia cierta, creíble y verificable.

Este proceder tiene como finalidad promover en el sujeto que se forma la capacidad para motivar el pensamiento propio, como la aspiración universal que insta a dialogar con el conocimiento de manera intencional, es decir, desde la disposición para deslindar lo veraz de lo que no lo es; como un ejercicio que invita a comprender el mundo más allá del marco ideológico dominante, al cual enfrentar desde el disentir razonado que involucra el uso de la interrogación, del diálogo sensible y de la interacción con el conocimiento, actitud que no se conforma con lo dado sino que insta a ir más allá, procurando la búsqueda de lo verdad.

Lo referido desde la promoción de aprendizajes significativos tiene como finalidad que el sujeto logre descubrir en el conocimiento dado la no existencia de respuestas únicas, ni acabadas; sino una pluridiversidad de ideas y posiciones que requieren ser tamizadas a través del preguntar y repreguntar, a las que se deben asumir como operaciones cognitivas que junto a fortalecer la construcción de nuevas afirmaciones, rompan con el esquema de obediencia ciega a la que invitan que muchos de los contenidos que las disciplinas dan por ciertas.

En tal sentido, el uso de la pregunta como estratégica para despertar el interés del estudiante en la tarea compleja de construir nuevos aprendizajes, supone una oportunidad para enriquecer lo que se maneja como conocimientos previos, a los cuales no solo revisar para determinar su consistencia lógica, sino además, para valorar su pertinencia, su veracidad, así como potencial para cuestionar otras posiciones que intentan erigirse válidas dentro del mundo científico. Estas actividades mentales dejan ver tanto a la pedagogía socrática como a la pedagogía de la pregunta como una posibilidad para participar activamente en el afrontamiento de los dilemas que emergen de la interacción con el saber, así como del enfrentarse a lo nuevo, a lo complejo con actitud proactiva, acuciosa y dispuesta a comprender la trama que constituye las realidades que se desean conocer.

En síntesis, preguntar y representar como prácticas al servicio tanto del aprender como del conocer, involucran una serie de bondades asociadas con el cultivo de la autonomía de quien se forma, no solo en lo referente a la búsqueda por sí mismo de nuevos hallazgos, sino en lo relacionado con la construcción de una actitud proactiva frente lo desconocido, a lo ambiguo; este proceder asumido como parte de los cometidos de la educación en la actualidad deja ver intencionalidades comunes de la pedagogía socrática y la pedagogía de la pregunta, que giran en torno a: la tolerancia a lo complejo, a lo dinámico y, por ende a lo cambiante de manera recurrente, a lo que precisa de la interrogación permanente que procura

incansablemente ir sobre los porqués, rasgo propio de quienes no se conforman con lo dado para apostar por el descubrimiento de la verdad.

Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M y Valls, R. (2006). *Dialogar para transformar. Pedagogía crítica en el siglo XXI*. Graó.
- Castañeda, J y Lira, S. (2025). Formación docente a través del desarrollo del pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 32*. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>
- Castells, N. García-Milà, M., Miralda, A., Luna, J., y Pérez, E. (2022), El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Freire, P. (1964). *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002b). *Educación y cambio*. Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

- García, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56).
- Herrero, E., y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Molina, J. (2021). Los principales rasgos de la pedagogía socrática. *Stylos*, 30 (30), 36-43. <https://doi.org/10.46553/sty.30.30.2021.p36-43>
- Morales, J. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000200006&script=sci_abstract
- Morales, J. (2023). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>
- Morales, J. (2024). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 39, N° 1, pp. 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v39i1.2697>
- Morales, J. (2025a). Voces en torno a la lectura crítica. Una práctica inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje significativo en la universidad. *Multiverso Journal*, 5 (8), 27-38. <https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2025.8.3>
- Morales, J. (2025b). Lectura académica, investigación científica y modos de pensamiento ¿cómo producir conocimiento en la educación universitaria. *Revista de Ciencia y Tecnología El Higo*, 15 (1), 215-235. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v15i1.20608>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Pérez, R., Castells, N. y Minguela, M. (2025). Evaluando información contradictoria: efectividad de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 43. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.597921>

Puiggrós, A. (2024). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos* | vol. XLIII, 11-21 DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>